

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

O Papel da Improvisação no Ensino de Música de Câmara Antiga e a sua Aplicação no Ensino Básico

Jorge André Mouta Félix

Orientadores

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Professor Especialista João Paulo Janeiro dos Santos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento e Classe de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e do Professor Especialista João Paulo Janeiro dos Santos, Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Março de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas – IPCB

Vogais

Professora Especialista Ana Mafalda de Brito e Cunha Leite de Castro

Professora Adjunta da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto - IPP

Doutora Maria de Fátima Carmona Simões Paixão

Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação – IPCB

Agradecimentos

Agradeço a preciosa ajuda dos orientadores, da minha família, da Michele Tomaz e do André Rocha.

Resumo

O presente relatório foca a prática de ensino desenvolvida no estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, assim como o trabalho de investigação levado a cabo no âmbito da unidade curricular de Projeto do Ensino Artístico. Estes dois âmbitos, apesar de estritamente interrelacionados, são apresentados em duas partes sequenciais.

A primeira parte é dedicada à Prática de Ensino Supervisionada, na qual se caracteriza o meio e contexto da escola, a própria escola e as classes em que desenvolvemos ensino de Instrumento – cravo e de Música de Conjunto, bem como se explanam as aulas e se apresenta uma reflexão crítica das mesmas.

Na segunda parte é exposto o trabalho de investigação desenvolvido e denominado: *O Papel da Improvisação no Ensino de Música de Câmara Antiga e a sua Aplicação no Ensino Básico*. A improvisação sempre esteve muito presente na música ocidental até meados do século XIX; a sua cisão com a interpretação desde esta época parece querer perdurar, ainda que esta vertente seja, comprovadamente, um elemento essencial da música, enquanto criação, juntamente com a performance e a audição. Pretendeu-se, assim, estudar a aplicação dum método de improvisação com alunos de música do ensino básico no âmbito de música de câmara, tendo como principais finalidades o enriquecimento musical e a complementaridade à interpretação.

Palavras-chave

Ensino de música, ensino básico, improvisação, música de câmara antiga.

Abstract

This report focuses on the teaching practice developed during the *practicum* carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit, as well as the research work carried out within the framework of the Artistic Teaching Project curricular unit. These two scopes, although strictly interrelated, are presented in two sequential parts.

The first part is dedicated to the Supervised Teaching Practice, which characterizes the school environment and context, the school itself and the classes in which was developed the teaching of the Instrument-Harpsichord and of the Ensemble Music, as well as the plans of the classes and a critical reflection of them.

In the second part is exposed the research work developed and called: The Role of Improvisation in Teaching Old Chamber Music and its Application in Basic Education. Improvisation has always been very present in western music until the mid-nineteenth century; its split with the interpretation since this time seems to be long overdue, although this aspect is, evidently, an essential element of music as a creation, together with performance and listening. The aim was to study the application of a method of improvisation with students of basic music in the field of chamber music, whose main purposes are musical enrichment and complementarity to interpretation.

Keywords

Music teaching, basic teaching, improvisation, old chamber music.

Índice

Parte 1 – Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução.....	3
2. Caracterização do Meio e da Escola	5
2.1. Contextualização Geográfica, Histórica e Social de Linda-a-Velha	5
2.2. Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (EMNSC).....	6
2.2.1. Oferta Educativa	7
3. O Ensino de Cravo e Classe de Conjunto na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo.....	11
3.1. Caracterização da Classe de Cravo	11
3.1.1. Caracterização da Aluna de Cravo	11
3.1.2. Síntese da Prática de Ensino Supervisionada de Cravo.....	12
3.1.3. Reportório e Estudos Para o 3º grau de Cravo	13
3.1.4. Síntese das Aulas Assistidas e Lecionadas e Audições Assistidas de Cravo	13
3.1.5. Relatório das Atividades Pedagógicas de Cravo.....	16
3.1.6. Reflexão Crítica das Atividades Pedagógicas de Cravo.....	21
3.2. Caracterização e Síntese da Prática de Ensino Supervisionada de Classe de Conjunto	24
3.2.1. Relatório das Aulas Assistidas de Classe de Conjunto	24
3.2.2. Reflexão Crítica das Aulas Assistidas da Classe de Conjunto	27

Parte 2 - O Papel da Improvisação no Ensino de Música de Câmara Antiga e sua Aplicação no Ensino Básico

1. Introdução	29
2. Os Elementos da Música.....	31
3. A Improvisação na Cultura Ocidental	35
3.1. A Improvisação na Prática e Ensino de Música atual	39
4. Método de Improvisação Aplicado – Investigação na Prática	42
4.1. Plano de Investigação e Metodologia.....	42
4.2. Descrição das Sessões de Improvisação	42
4.3. Análise da Aplicação do Método de Improvisação	55
5. Conclusão	58
6. Bibliografia	59
Anexo I – Resposta dos Alunos ao Questionário Aplicado	61

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo das transformações metafóricas, extraído de Swanwick, 2003: 33.	33
Figura 2 - Espiral de desenvolvimento musical extraído de Swanwick, 1991: 76.	33
Figura 3 - Figura 3: Representação do baixo ostinato do Lamento da Nífa de Monteverdi.	43
Figura 4 - Início da Romanesca presente na página 17 de 50 Renaissance & Baroque Standards.	45
Figura 5 - Romanesca da página 38 de 50 Renaissance & Baroque Standards.	47
Figura 6 - Versão base de La Monica da página 120 de 50 Renaissance & Baroque Standards.	48
Figura 7 - Versão ternária de La Monica da página 122 de 50 Renaissance & Baroque Standards.	49
Figura 8 - Versão da Folia de Farinel da página 68 de 50 Renaissance & Baroque Standards.	50
Figura 9 - variações da Folia presentes nas páginas 31 e 32 de 50 <i>Renaissance & Baroque Standards</i> .	51

Lista de tabelas

Tabela 1 - Organização das classes de conjunto da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo	8
Tabela 2 – Aulas assistidas e lecionadas e audições assistidas de cravo.....	13

Parte 1 - Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

Este relatório divide-se em duas partes. A primeira diz respeito ao relatório de estágio propriamente dito e a segunda ao trabalho desenvolvido para a unidade curricular de Projeto do Ensino Artístico. Esta introdução concerne à primeira parte.

O cerne desta Prática de Ensino Supervisionada/Estágio assenta na aquisição e reflexão de conhecimentos, métodos e experiências do meio profissional e quotidiano da lecionação de música, de modo a possuir mais ferramentas e maior competência para agir de forma adequada enquanto docente. Para tal, começa-se por caracterizar o meio da escola na qual se efetuou o estágio, ou seja, a vila de Linda-a-Velha, pertencente ao conselho de Oeiras e ao distrito de Lisboa. De seguida, descreve-se a escola, de seu nome: Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, servindo, principalmente, para tal fim o seu projeto educativo que engloba o ano letivo de 2016/2017, pois foi este o ano letivo durante o qual se desenvolveu a nossa prática. Por último, descrevem-se as duas classes acompanhadas - Instrumento – cravo e Classe de Conjunto, apresentando-se os seus conteúdos, relatando-se as aulas e refletindo-se sobre as mesmas.

2. Caracterização do Meio e da Escola

2.1. Contextualização Geográfica, Histórica e Social de Linda-a-Velha

Linda-a-Velha pertence ao distrito de Lisboa e encontra-se no interior do concelho de Oeiras sem contacto direto com o rio Tejo. As suas confrontações são as seguintes: a norte, a União de Freguesias de Carnaxide e Queijas; a oeste e a sul, a localidade de Cruz Quebrada-Dafundo e a este, Algés.

A sua história remonta ao século XIII e durante o reinado de D. Afonso III é referida numa carta de concessão que data de 1254 como a Herdade de Ninha de Ribamar. Nos séculos XVII e XVIII começou a ser designada de Casal Grande e Quinta do Casal Grande de Ninha e/ou Linha Velha. Esta última designação sugere ser a origem do nome de Linda-a-Velha, segundo surge pela primeira vez em documentos do século XIX.

No início do século XVIII a localidade de Linda-a-Velha possuía cerca de 25 habitações e algumas quintas que produziam o suficiente para abastecer a cidade de Lisboa com produtos hortícolas e animais de criação e de caça. No ano de 1750 a referida Herdade ou Casal Grande de Linha Velha foi doada a Alexandre de Gusmão, secretário particular do Rei D. João V que ali construiu um solar. Já na década de 60 do século XX este solar sofreu uma profunda restauração, mantendo, contudo, grande parte dos alicerces e a capela em honra de Nossa Senhora do Rosário que conserva o altar de madeira policromada da segunda metade do século XVIII. Este é o atual Palácio dos Aciprestes, um dos principais pontos de interesse de Linda-a-Velha, sendo os restantes a Capela de Nossa Senhora do Cabo, cuja origem data da segunda metade do século XVIII, e o Jardim dos Plátanos.

Sendo uma povoação de vivência acentuadamente rural até ao século XX, Linda-a-Velha sofreu um grande crescimento a partir do ano de 1955 e atualmente é um núcleo urbano, principalmente habitacional, que possui uma ampla rede de serviços. Esta predominância habitacional pode ser explicada pelo facto de a sua localização constituir um atrativo, pois encontra-se próxima de Lisboa, da mata do Estádio Nacional e das praias da linha do Estoril.

Linda-a-Velha foi elevada de localidade a vila em 1991. Em 1993 foi criada a freguesia de Linda-a-Velha, no concelho de Oeiras, sendo sede de freguesia com o mesmo nome até 2013. Neste ano, as freguesias de Linda-a-Velha, Algés e Cruz Quebrada-Dafundo passaram a constituir um território único denominado: União das Freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz Quebrada-Dafundo (UFALCD).

Segundo os censos de 2011, Linda-a-Velha possui 2,29 km² e uma população de 19999 habitantes, ao paço que a UFALCD contém 7,19 km² e 48665 habitantes.

2.2. Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (EMNSC)

Fundada em novembro de 1977, a Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (EMNSC) deve o seu nome à santa padroeira da região, a Nossa Senhora do Cabo, e encontra-se no largo da igreja e centro cultural paroquial com o mesmo nome, sendo este a sua entidade instituidora. É uma escola de música e bailado.

Surgiu da necessidade sentida por alguns pais em proporcionarem um bom aproveitamento aos tempos livres dos seus educandos, em particular, de pais dentro da área musical, mas também fora desta, e duma professora de ballet.

A Escola sofreu um crescimento acentuado e em 1982 obteve a autorização definitiva de lecionação de música atribuída pelo Ministério da Educação e o adequado paralelismo pedagógico, que oficializou e tornou válido, até aos dias de hoje, todo o trabalho desenvolvido pela comunidade escolar no âmbito do ensino especializado da música ao nível do ensino básico e secundário. No ano letivo de 1987/1988 os alunos passaram a ter a possibilidade de frequentar a área vocacional de música em regime articulado (de acordo com a portaria 294/84 de 17 de maio). Atualmente a escola tem cerca de 795 alunos e 78 professores.

A missão da Escola e os seus objetivos específicos centram-se em: qualificar os alunos através duma formação sólida nas vertentes humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os não só para a prática de excelência dum instrumento, do canto ou de composição, como também para um bom desempenho em todas as disciplinas complementares, indispensáveis para a formação completa dum músico, como formação musical, análise, história da música e atividades de conjunto; criar hábitos de estudo e concentração; desenvolver a disciplina de grupo e o trabalho em equipa e preparar os alunos tanto para as especificidades e exigências duma carreira como amadores, como para o ingresso no ensino superior nacional e internacional.

A EMNSC também integra um curso de música sacra, em parceria com a Escola Diocesana de Música Sacra. O curso pretende dar uma formação base a todas as pessoas que sejam ou venham a ser responsáveis pela animação musical nas igrejas, associações ou outros ambientes comunitários, com relevo para o acompanhamento musical litúrgico.

A par da área da música, o curso de dança mantém-se desde a sua origem como oferta complementar, tendo como objetivos gerais: proporcionar uma formação de qualidade em dança clássica e dança contemporânea; facultar a experiência doutras formas de dança através de Workshops e aulas regulares; formar bailarinos com aptidão para ingressar no Ensino Superior de dança; transmitir o gosto pela dança como arte polivalente; estimular a capacidade de análise e o sentido crítico; efetuar intercâmbios entre a dança e outras artes e realizar anualmente um, ou mais espetáculos de dança, com a participação de todos os alunos.

Relativamente aos objetivos gerais apontados pela EMNSC, enumeram-se: posicionar-se regionalmente como um centro cultural polivalente, centrado no desenvolvimento e divulgação musical; alicerçar-se como centro de investigação na área pedagógica do ensino da música e construir um referencial para o desenvolvimento do ensino artístico especializado. Para tal a EMNSC possui parcerias com diversos órgãos como escolas do ensino regular, ensino superior e instituições ou entidades locais. Dentre as escolas do ensino regular com as quais a EMNSC possui protocolos no âmbito do regime articulado do ensino artístico da música destacam-se: a Escola Secundária de Linda-a-Velha; a EB2,3 Amélia Rey Colaço; a Escola Secundária de Miraflores; a EB2,3 de Miraflores; a EB2,3 Vieira da Silva; a EB2,3 Gonçalves Zarco; a EB2,3 Noronha Feio e a Escola Secundária Quinta do Marquês.

2.2.1. Oferta Educativa

Existem quatro cursos gerais que fazem parte da oferta educativa da EMNSC e que são os seguintes: os cursos oficiais de música; o espaço arte; o desenvolvimento musical nas escolas do ensino regular e a dança. Paralelamente existe um grupo diversificado de classes de conjunto.

No âmbito dos cursos oficiais de música, inclui-se a oferta dos seguintes instrumentos: violino, viola de arco, violoncelo, contrabaixo, harpa, guitarra, cravo, piano, órgão, saxofone, oboé, clarinete, fagote, flauta de bisel, flauta, trompete, trompa, trombone e percussão. Inclui-se também canto e composição. Estes cursos são ministrados no curso básico em regimes articulado e/ou supletivo e no curso secundário/complementar em regime articulado e/ou supletivo.

Adicionalmente aos cursos oficiais de música, o espaço arte constitui um espaço aberto à experimentação no âmbito do Ensino da música, com objetivos e planos próprios, proporcionando uma formação para todas as tipologias, faixas etárias e expectativas de aprendizagem por parte dos alunos. Neste contexto é oferecida formação nos seguintes instrumentos: violino, violoncelo, canto, guitarra, piano, órgão, saxofone, oboé, clarinete, fagote, flauta de bisel, flauta, bombardino, tuba e percussão. Relativamente à formação teórica, o espaço arte proporciona formação na área da história e cultura musical, da análise musical (I e II) e da formação musical (com planos próprios e adaptados à natureza da formação). Proporciona ainda a frequência de vários cursos, como o curso livre de instrumento, a iniciação à direção de orquestra, música para pais e filhos, a escola de música sénior e o curso de música sacra.

A dança ministra-se a partir dos 5 anos de idade e engloba os seguintes níveis de oferta: ballet infância; ballet grau I a IV; ballet intermédio; ballet avançado e dança contemporânea.

As classes de conjunto dividem-se em coros, classes instrumentais, orquestras e grupos especializados. Estas estão representadas na seguinte tabela 1.

Tabela 1 - Organização das classes de conjunto da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo.

Coros	<ul style="list-style-type: none"> • Coro Iniciação • Coro Infantil- Vozes de palmo e meio • Coro Juvenil • Coro Elementar • Coro de Câmara • Coro Feminino
Classes Instrumentais	<ul style="list-style-type: none"> • Miniviolenas • Miniguitarras • Zappingcello • Quarteto de Saxofones • Ensemble de Flautas de Bisel • Grupo de Percussão • Ensemble de Guitarras • Música de câmara
Orquestras	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à Orquestra • Orquestra da capo • Orquestra Maior • Orquestra antigos alunos • Orquestra de Sopros
Grupos especializados	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Música Antiga • Atelier de Música Contemporânea • Atelier de Opera

Os cursos oficiais de música têm o propósito de se desenvolverem a par com o Ensino regular; neste sentido, existem três ciclos/cursos do Ensino artístico especializado da música: a iniciação, que corresponde ao ensino primário ou 1º ciclo e vai do 1º ao 4º ano de escolaridade; o básico, que abrange o 2º e 3º ciclos do ensino regular, desde o 5º até ao 9º ano de escolaridade; e o complementar/secundário, que corresponde ao ensino secundário, ou seja, ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Dos referidos ciclos, a iniciação não integra os cursos oficiais de música propriamente ditos e como tal os seus alunos não são financiados pelo ministério da educação, no entanto este ciclo é importante para preparar os alunos no ingresso do básico. Existe também a pré-iniciação (dos três anos de idade e até entrar na iniciação/1º ciclo).

Os referidos cursos oficiais de música compreendem dois regimes de frequência: o articulado e o supletivo. O regime de frequência articulado aplica-se aos alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música no curso básico e complementar/secundário de instrumento, em articulação com a escola do ensino regular, obedecendo a um plano de estudos próprio. Esta modalidade de ensino é financiada na sua totalidade pelo Fundo Social Europeu e pelo Ministério da

Educação, estando os alunos isentos do pagamento de propina. Ao optarem por este regime de frequência, os alunos são obrigados a manter-se nesta modalidade até ao final de cada ciclo de estudos (Portaria 225/2012 de 30 de Julho). O regime de frequência supletivo é aplicado aos alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música no curso básico de Instrumento ou no curso complementar, com planos de estudo diferenciados e independentes da escola do ensino regular. Esta modalidade de ensino pode ser abrangido pelo cofinanciamento do Ministério da Educação e Fundo Social Europeu se o grau que o aluno estiver a frequentar na escola de ensino artístico tiver correspondência com o ano de frequência na escola de ensino regular. Se não se aplicar, o aluno está sujeito a uma propina anual (Despacho nº 18041/2008 de 4 de Julho, com a leitura que lhe confere a Declaração de Retificação nº 138/2009, de 20 de Janeiro – 2ª Série).

Para concluir este tópico da oferta educativa, apresentam-se os programas curriculares de base em vigor na EMNSC dos ciclos de Ensino Artístico correspondentes ao Ensino regular obrigatório.

	Disciplinas	Carga Horária Semanal
Iniciação	Instrumento	60 minutos a)
	Iniciação Musical	90 minutos b)
	Classe de Conjunto	45 Minutos

a) Tempo de aula partilhado entre dois alunos. b) Aula de turma.

	Disciplina	Carga Horária Semanal
Básico a)	Instrumento	45 minutos
	Formação Musical	90 minutos
	Classe de Conjunto	90 minutos

a) Segundo a Portaria n.º 225/2012 de 30 de Julho.

Componente	Disciplina	Carga Horária Semanal
Científica	História e Cultura das Artes	135 minutos
	Formação Musical	90 minutos
	Tecnologia do som	90 minutos
	Análise e Técnicas de Composição	135 minutos

Complementar a) Técnica – Artística	Instrumento	90 minutos
	Classe de Conjunto	90 minutos
	Disciplina de Opção b)	45 minutos

- a) Segundo a Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de Agosto. b) Baixo Contínuo; Acompanhamento e Improvisação; Instrumento de Tecla.

3. O Ensino de Cravo e Classe de Conjunto na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo

3.1. Caracterização da Classe de Cravo

A classe de cravo e órgão da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo partilham do mesmo docente, o professor João Paulo Janeiro, e da mesma sala de aula, denominada de salão nobre, na qual se encontra um cravo e um órgão de tubos construído segundo modelos Barrocos. Esta partilha justifica-se pelo facto de ambos os instrumentos possuírem bastante mais características em comum do que o facto de serem de tecla, nomeadamente o reportório da denominada Música Antiga. No período Barroco, era comum que um organista também tocasse cravo e vice-versa.

Os alunos estão matriculados ou em cravo ou em órgão, mas têm a possibilidade de interpretar peças musicais no outro instrumento, o que proporciona uma experiência e formação musical mais enriquecedora e mais de acordo com as circunstâncias da época áurea do cravo.

Cinco alunos constituem a classe de cravo, um frequenta o curso de iniciação e os restantes o básico. Dos quatro alunos do curso básico, dois estão em regime articulado e os outros dois em supletivo. A aluna de iniciação encontra-se no 4º ano; dentre os alunos do básico, um frequenta o 1º grau, outra o 3º grau e dois o 5º grau.

Foram assistidas a maioria das aulas de cravo e órgão que tiveram lugar às Quartas-feiras, no entanto como para a Prática de Ensino Supervisionada de instrumento é estipulado apenas um aluno, escolheu-se a aluna do 3º grau, pois é desta aluna que se possuem mais dados.

3.1.1. Caracterização da Aluna de Cravo

A aluna nasceu a 18/06/2004 e vive Queijas, frequentando o ensino regular na Escola Secundária José Augusto Lucas, em Linda-a-Velha.

Nos 1º e 2º graus do ensino artístico básico frequentou a classe de órgão em regime articulado na mesma instituição e com o mesmo docente. Continuando os seus estudos artísticos em regime articulado, mudou-se para a classe de cravo no presente ano letivo por ter percebido que gostava mais deste instrumento.

Possui boas bases e um bom desempenho na prática do instrumento, o que para tal muito contribui o facto de possuir um cravo em casa. As maiores barreiras para a sua evolução musical são a sua ocasional insuficiência de estudo e características da sua personalidade.

3.1.2. Síntese da Prática de Ensino Supervisionada de Cravo

O acompanhamento da aluna de cravo começou na sua 3^a aula de instrumento e ocorreu na maioria das suas seguintes aulas, as quais decorreram nas quartas-feiras das 13 h 30 às 14 h 15, o que resultou num total de 30 aulas e duas audições assistidas, sendo que 23 aulas foram assistidas e sete lecionadas (Tabela 2).

A avaliação da disciplina é contínua e a sua componente cognitiva e artística divide-se em quatro pontos: numa avaliação atribuída em cada aula, em audições periódicas, numa prova final e em duas provas técnicas. Estes pontos são definidos pelo docente da classe, sendo que os docentes da escola têm a liberdade de estabelecer os seus momentos de avaliação. As provas de avaliação obrigatórias, por regulamento e com atribuição de júri, são as provas globais que se aplicam aos alunos do 5^o grau ou 9^o ano e aos do 8^o grau ou 12^o ano.

Em cada aula, o professor avalia o trabalho de casa do(a) aluno(a) após a audição da sua execução, atribuindo-lhe uma nota numa escala de 0 a 5, sem o conhecimento do mesmo(a). As audições, quando ocorrem, são gerais para os alunos da classe de cravo e órgão, realizam-se na sala de aula dos mesmos instrumentos às 19 h e são abertas aos familiares, encarregados de educação e conhecidos dos alunos, pessoal da EMNSC e a outros eventuais alunos. Realizaram-se 5 audições, a 1^a dia 24/10/2016, a 2^a dia 7/12/2016, a 3^a dia 13/02/2017, a 4^a dia 3/04/2017 e a 5^a dia 1/06/2017. Destas, foram assistidas as duas 1^{as} audições. No dia 8/06/2017 ocorreu a prova de final de ano, na qual cada aluno executa o reportório abordado ao longo do ano letivo. As provas técnicas não são abertas ao público e consistem na execução de escalas, arpejos e exercícios técnicos mediante o grau dos alunos; ocorreram, no caso da nossa aluna de prática, a 06/02/2017 e a 08/05/2017.

3.1.3. Reportório e Estudos Para o 3º grau de Cravo

Sugestão de Reportório

- Peças de ‘Amsterdam Harpsichord Tutor’.
- Invenções a duas vozes de J. S. Bach.
- Obras do Barroco Francês, nomeadamente de Rameau ou de ‘L’art de toucher le clavencin’ ou duma ordem de F. Couperin.
- Sonata de Carlos Seixas, Scarlatti ou Soler.
- Tentos Ibéricos.
- Fantasias de Telemann.
- Música dos Virginalistas Ingleses.

No final de cada ano letivo os alunos deveram tocar todo o reportório abordado ao longo do ano ou uma seleção do mesmo, correspondendo a 4 a 6 peças de estilos distintos.

Estudos Técnicos

- Escalas maiores e menores e arpejos das notas naturais.
- Exercícios completos de François Couperin, presentes na sua obra *L’Art de Toucher le Clavencin* ou no método para cravo *Amsterdam Harpsichord Tutor* (A.H.T.).
- Fórmulas cadenciais e padrões de improvisação de Diego Ortiz, presentes na obra *El primo e Secondo Libro de Diego Ortiz Toledano*.

3.1.4. Síntese das Aulas Assistidas e Lecionadas e Audições Assistidas de Cravo

Apresenta-se neste ponto a Tabela 2 que evidencia o desenvolvimento temporal da Classe de Instrumento – Cravo, explicitando o tipo de atividade, a nossa posição enquanto observador ativo (assistente) ou enquanto professor estagiário (assumindo a leção) e, também, apresentando os sumários de todas as aulas.

Tabela 2 - Aulas assistidas e lecionadas e audições assistidas de cravo.

Atividade Pedagógica Nº	Data	Tipo de Atividade	Sumário
1	28/09/2016	Aula Assistida	-Invenção nº4 de J. S. Bach B.W.V. 775. -Escala de dó menor e mi bemol maior.

			-T.P.C. Escalas de lá bemol maior e fá menor; dedilhação da mão esquerda da Invenção nº5 de Bach B.W.V. 776 e estudo da mesma peça.
2	12/10/2016	Aula Assistida	-Escalas de dó menor e lá bemol maior. -Invenção nº5 de Bach.
3	19/10/2016	Aula Assistida	-Escalas e arpejos de mi bemol maior, dó menor e lá bemol maior. -Continuação do trabalho com a Invenção nº5 de Bach.
4	24/10/2016	1ª Audição Geral	-A aluna executou as Invenções nº4 e nº5 de Bach.
5	26/10/2016	Aula Assistida	-Escolha de nova peça: 'Idée Hereuse' de F. Couperin. -Escala de ré menor.
6	02/11/2016	Aula Assistida	-Mudança da nova peça para 'La Diligente' de F. Couperin.
7	09/11/2016	Aula Lecionada	- 'La Diligente' de F. Couperin.
8	16/11/2016	Aula Assistida	- 'La Diligente' de F. Couperin.
9	23/11/2016	Aula Lecionada	-Escala e arpejo de ré maior. -2ª Parte de 'La Diligente' de F. Couperin.
10	30/11/2016	Aula Assistida	-Continuação do trabalho com 'La Diligente' de F. Couperin.
11	07/12/2016	Aula Assistida e 2ª Audição Geral	-Escalas e arpejos de ré maior, lá maior e mi maior. -Preparação para a audição. -Escolha e leitura de nova peça: 'La Réveil-Matin' de F. Couperin. -Audição: execução de 'la Diligente' de F. Couperin.
12	14/12/2016	Aula Assistida	-Exercícios técnicos de F. Couperin nº98, nº 106, nº108 e nº115 do método A.H.T. -Mão esquerda da 2ª parte de 'La Réveil-Matin' de F. Couperin.
13	11/01/2017	Aula Assistida	- 'La Réveil-Matin' de F. Couperin.
14	18/01/2017	Aula Assistida	-La Réveil-Matin' de F. Couperin.
15	25/01/2017	Aula Assistida	-Continuação do trabalho com 'La-Réveil-Matin' de F. Couperin.
16	01/02/2017	Aula Assistida	-Preparação para a 1ª prova técnica: realização de escalas e arpejos, exercícios de

			F. Couperin e de D. Ortiz.
17	08/02/2017	Aula Lecionada	-Continuação do trabalho com 'La-Réveil-Matin' de F. Couperin.
18	15/02/2017	Aula Assistida	-Escolha de nova peça: sonata de D. Scarlatti K.13.
19	22/02/2017	Aula Assistida	-Escala e arpejos de sol maior. -1ª parte da sonata K.13 de D. Scarlatti. -T.P.C. Treinar os vários padrões temáticos presentes na sonata, aumentando gradualmente a velocidade.
20	08/03/2017	Aula Assistida	-1ª parte da sonata de D. Scarlatti.
21	15/03/2017	Aula Lecionada	-2ª parte da sonata de D. Scarlatti.
22	22/03/2017	Aula Assistida	-Sonata de D. Scarlatti. -Conversa sobre a responsabilidade de organizar o tempo de estudo e a sua eficácia.
23	29/03/2017	Aula Lecionada	-Sonata de D. Scarlatti.
24	19/04/2017	Aula Assistida	-Escolha de nova peça: fantasia nº8 de G. P. Telemann.
25	26/04/2017	Aula Assistida	-Fantasia nº8 de Telemann.
26	03/04/2017	Aula Assistida	- Fantasia nº8 de Telemann. -Escala de ré maior, sol maior e mi maior.
27	10/05/2017	Aula Lecionada	-Fantasia nº8 de Telemann.
28	17/05/2017	Aula Lecionada	-Fantasia nº8 de Telemann.
29	24/05/2017	Aula Assistida	-Continuação do trabalho com a Fantasia nº8 de Telemann. -Revisão do reportório abordado ao longo do ano letivo para a prova final.
30	31/05/2017	Aula Assistida	-Preparação da Fantasia nº8 de Telemann para a audição final. -Revisão do reportório abordado ao longo do ano letivo para a prova final.
31	14/06/2017	Aula Assistida	-Música de conjunto com guitarra: ensaio preparatório para futura performance nos Cursos Internacionais de Música Antiga, em Idanha-a-Velha.

3.1.5. Relatório das Atividades Pedagógicas de Cravo

Neste ponto, apresenta-se uma seleção das atividades pedagógicas da Classe de Instrumento – Cravo, sintetizadas no ponto anterior, de acordo com os seguintes critérios: o tipo de atividade pedagógica e a relevância das atividades para a nossa formação e para o trabalho de investigação que desenvolvemos. Para tal efeito, relatam-se, cronologicamente, 10 aulas assistidas, 3 aulas lecionadas e os 2 recitais assistidos.

Atividade Pedagógica nº 1 – 28/09/2016 – Aula Assistida

Esta foi a 1ª aula assistida. Nesta, a aluna executou a Invenção nº 4 de J. S. Bach em ré menor B.W.V. 775, a qual estava a trabalhar desde a 1ª aula de cravo deste ano letivo. As invenções de Bach são 15 peças musicais a duas vozes em estilo imitativo. A peça estava montada, mas ainda lenta. Os problemas ou dificuldades na execução assentaram especialmente na força desnecessária ao tocar e na execução dos trilos longos. Outros pequenos problemas foram resolvidos sob orientação do professor através do método de tocar secções com mãos separadas e depois juntas.

O professor focou que esta Invenção promove o treino de intervalos de 7ª e de graus conjuntos e que o compasso é de 3/8, o que indica que se deve sentir a 1 tempo e pediu à aluna para aumentar um pouco a velocidade.

Depois de várias chamadas de atenção, a aluna tomou consciência da força desnecessária que empregava nalguns momentos e tocou de forma mais leve e fluida. Quanto aos trilos longos, nesta fase de aprendizagem, executam-se medidos e finalizam-se com uma tercina. Para auxiliar a aluna, o professor explicou que é preciso ter noção do encaixe das notas do trilo com as restantes e exemplificou no instrumento.

A segunda parte da aula consistiu na execução das escalas de dó menor e mi bemol maior, cada uma quatro vezes, e na dedilhação, por parte do professor, da partitura da Invenção nº 5 de Bach. O professor referenciou que as escalas e arpejos são importantes para adquirir modelos de dedilhação e de estrutura tonal e, que o facto de executar cada uma quatro vezes exige maior concentração do que apenas uma.

É importante referir que o professor tinha dedilhado previamente a Invenção nº 4 (na partitura) e que considera as dedilhações com que se executam as obras um ponto muito importante para a execução de instrumentos de tecla.

Para trabalho de casa, a aluna ficou incumbida de treinar as escalas de lá bemol e fá menor, para além das executadas na aula, assim como do estudo da Invenção nº 5 e continuação do estudo da Invenção nº 4.

Atividade Pedagógica nº 2 – 12/10/2016 – Aula Assistida

Esta aula começou com a execução das escalas de mi bemol maior, lá bemol maior e dó menor. A aluna foi estimulada para a perceção das dedilhações comuns que existem em escalas diferentes de modo a interiorizar melhor estes modelos.

Após as escalas, foi pedido que executasse o que tinha praticado da Invenção nº 5 de Bach em mi bemol maior B.W.V. 776. Esta mostrou-se pouco satisfatória. O docente chamou à atenção para o valor rítmico de algumas notas que estavam a ser executadas incorretamente e da relação das notas com as outras ao serem executadas ao mesmo tempo. Para melhorar a apreensão desta peça por parte da aluna, o docente tocou repetidas vezes uma voz com uma mão enquanto a aluna tocava a outra, trocando de seguida os dois de vozes/mãos.

No final da aula, a aluna foi alertada para a necessidade de se aplicar mais no estudo e após ter saído da sala de aula, o docente enviou um email à mãe a pedir auxílio para que tal sucedesse.

Atividade Pedagógica nº 4 – 24/10/2016 - 1ª Audição Geral

Participaram a maior parte dos alunos das classes de cravo e órgão do professor, sendo o mais novo do 2º ano de iniciação e os mais velhos do 9º ano/5º grau do básico. De modo geral, os alunos tiveram boas prestações e houve uma boa aderência por parte dos familiares e conhecidos dos alunos, que constituíram o público.

A aluna de cravo e os restantes alunos com aula de instrumento às quartas-feiras, os quais tive ocasião de acompanhar, tiveram um melhor desempenho a comparar com as aulas passadas, o que demonstra que estudaram e tiveram foco para se prepararem.

O reportório executado pela aluna de cravo consistiu nas Invenções nº4 e nº 5 de Bach. Destaca-se que tocou a Invenção nº 4 um pouco lenta, mas sólida e com boa condução das vozes e com os trilos longos medidos e bem executados. Apenas o final da peça não foi tão sólido. A Invenção nº5 foi executada com um tempo mais fluido do que tinha ouvido na última aula, o que favoreceu a peça, no entanto houve trechos pouco dominados e num ponto a meio da obra enganou-se e em vez de prosseguir recomeçou-a. Foi a aluna que demonstrou estar mais nervosa pelo facto de estar a tocar para um público.

Atividade Pedagógica nº 6 – 02/11/16 – Aula Assistida

Na passada aula tinha sido atribuída à aluna uma nova peça: 'Idée Hereuse', de F. Couperin, mas o docente trocou-a por outra peça do mesmo compositor: 'La Diligente' em ré maior, pois considerou esta mais adequada ao nível e necessidades da aluna. Relativamente à atribuição de peças aos alunos, o docente executa várias no

instrumento, possibilitando ao aluno a escolha da que mais lhe agrada, de acordo com o nível e estilo que considera adequados e necessários para o aluno em questão.

No decorrer do trabalho com 'La Diligente', o professor decifrou as estruturas melódicas e as notas mais importantes das mesmas, demonstrando no cravo como este conhecimento torna a execução mais fácil e natural. Para colmatar dificuldades da aluna, o docente pediu-lhe para tocar com mãos separadas e seguidamente juntas, devagar. No mesmo sentido, fez-lhe ver que para certas passagens serem bem executadas há que ter plena consciência de que dedos permanecem nas teclas e de que dedos levantam.

Atividade Pedagógica nº 8 – 16/11/2016 – Aula Assistida

Continuando o trabalho com 'La Diligente' de F. Couperin, o docente incidiu mais na condução das vozes das frases menos dominadas, tocando a aluna 1ª com mãos separadas e depois juntas, relembrando que é necessário perceber que dedos levantam e que dedos permanecem nas teclas a partir da informação que se extrai da partitura.

Como o desempenho da obra se demonstrou abaixo do esperado, desde que a aluna a começou a trabalhar até esta aula, o professor conversou com ela no sentido de desenvolver um estudo consciente em casa e do modo de encarar e superar as dificuldades, tendo em atenção que para este estudo consciente ser eficiente é necessário ouvir bem o que se toca.

Atividade Pedagógica nº 9 – 23/11/2016 – Aula Lecionada

Para entrar no ambiente de 'La Diligente' de F. Couperin, pedi à aluna que tocasse a escala e os arpejos de ré maior, a tonalidade da peça.

Depois de ouvir a sua performance, achei a 1ª parte da obra notoriamente melhor dominada do que a 2ª, como tal, trabalhou-se principalmente a 2ª, especialmente a condução de vozes de frases da mão esquerda e o encaixe de trilos que a aluna ainda não tinha percebido bem. Para tal, expliquei e demonstrei no cravo o encaixe matemático das notas e fiz-lhe ver que é o ornamento que se tem de encaixar com a restante ou restantes vozes e não o contrário.

Atividade Pedagógica nº 11 – 07/12/2016 – 2ª Audição Geral

Tal como na 1ª audição, considerei que os alunos tiveram um bom desempenho e houve bastantes elementos no público. No caso específico da aluna de cravo, a sua performance de 'La Diligente' em ré maior de F. Couperin foi melhor conseguida do que na aula passada, tendo acatado bem as indicações do docente, evidenciando

empenho. Mostrou-se concentrada e, relativamente à 1ª audição, mais à vontade a tocar para um público.

Atividade Pedagógica nº 13 – 11/01/2017 – Aula Assistida

A aluna apresentou a peça atribuída depois de ‘La Diligente’, ‘La Reveil-Matin’ de F. Couperin em fá maior. A 1ª parte da peça mostrou-se satisfatória, no entanto a 2ª revelou necessitar dum trabalho acentuado, deste modo o docente pediu à aluna que orientasse de forma consciente o estudo da obra, especialmente da 2ª parte.

No restante tempo de aula foram treinados os conteúdos para a 1ª prova técnica que se realizaria a 6 de Fevereiro, ou seja, as escalas e os arpejos das notas naturais (cada uma 4 vezes), os exercícios de F. Couperin e as fórmulas cadenciais e padrões de improvisação de D. Ortiz. Nas provas técnicas executa-se uma seleção destes conteúdos.

Atividade pedagógica nº 14 – 18/01/2017 – Aula Assistida

Continuou-se o trabalho com a obra ‘La Reveil-Matin’ de F. Couperin, na qual a aluna demonstrou ter-se aplicado. O professor orientou-a no sentido dos fraseados e do balanço da peça com recurso à demonstração. Para a aluna sentir e apreender melhor, tocou alguns trechos com mãos separadas, depois juntas e de seguida com preenchimento ao teclado executado pelo professor e por mim.

Atividade pedagógica nº 17 – 08/02/2017 – Aula Lecionada

Esta aula serviu de preparação da peça ‘La Reveil-Matin’ de F. Couperin para a sua execução na 3ª audição, marcada para o dia 13 de Fevereiro. Neste sentido, orientei a aluna para que tocasse com tempo constante, na precisão dos arpejos e nalguns pormenores técnicos. Como a aluna estava a acelerar o tempo nalgumas partes, especialmente nas cadências de final de frase, marquei o tempo quando necessário (com um lápis no cravo) e aconselhei-a a respirar nas cadências. A maioria dos arpejos estavam a ser atrapalhadamente executados, de modo que esclareci e demostrei no instrumento que, independentemente da velocidade, as notas dos arpejos executam-se uma de cada vez e que ajuda pensar que apenas a primeira é apoiada. A precisão dos arpejos melhorou após repetidas execuções neste sentido. Por fim, insisti para que a estudante tocasse certas passagens com os braços um pouco mais junto do corpo, de forma a tocar melhor as notas alteradas, e que tocasse nas teclas com a polpa dos dedos para executar fluidamente os arpejos e os ornamentos.

Atividade Pedagógica nº 19 – 22/02/2017 – Aula Assistida

Primeiramente a aluna de cravo executou a escala e os arpejos de sol maior e o restante tempo de aula foi dedicado à 1ª parte da peça elegida após a 3ª audição: a sonata K. 13 de D. Scarlatti em sol maior. A discípula tocou com mãos separadas, sendo que quando tocava a parte correspondente a uma das mãos, o professor tocava simultaneamente com a outra, depois tocou devagar com as mãos juntas. O docente insistiu na análise conjunta dos temas/padrões, executando-os a aprendiz em aumento progressivo de velocidade. A continuação do estudo dos padrões da 1ª parte da sonata foi receitado como trabalho para casa.

Atividade Pedagógica nº 20 – 08/03/2017 – Aula Assistida

Continuou-se o treino da 1ª parte da sonata de Scarlatti K. 13. Este treino seguiu os moldes da aula passada (atividade pedagógica nº 19) e o docente insistiu para que a aluna tivesse a certeza que tocava as notas certas com os dedos certos. Sendo que apenas a 1ª parte da sonata estava dedilhada, o professor atribuiu como trabalho para casa a dedilhação e treino da 2ª parte segundo os modelos da 1ª.

Atividade Pedagógica nº 25 – 26/04/2017 – Aula Assistida

Nesta aula a pupila executou o 1º andamento da Fantasia nº 8 de G. P. Telemann em sol menor. Esta obra, tal como as restantes Fantasias de Telemann, possui dois andamentos, o 1º rápido e o seguinte lento, sendo que se torna a executar o rápido depois do lento. Foi a peça conferida depois da sonata de Scarlatti e a 2ª aula dedicada à mesma. Como a pupila mostrou dificuldades na execução, o professor pediu que identificasse, executasse e estudasse os motivos ou padrões da peça e marcou-os a cores na partitura. Também foi trabalhada a precisão da execução das notas em simultâneo.

Atividade Pedagógica nº 26 – 03/05/2017 – Aula Assistida

A aluna montou e tocou de forma satisfatória metade do 1º andamento da Fantasia de Telemann e dedilhou na partitura a parte que ainda não tinha montado. Para terminar a dedilhação da obra, o docente escreveu a dedilhação do 2º andamento. Depois de executar novamente o que tinha estudado, o professor alertou-a para ter a certeza, durante o estudo, de que dedos levantam e que dedos permanecem nas teclas na execução das frases musicais. O docente também referiu que tanto o 1º andamento da Fantasia de Telemann como a sonata de Scarlatti pertencem serem executados num andamento rápido, de modo que receitou que tocasse as duas peças com metrónomo e que fosse acelerando progressivamente.

Tendo em conta a prova técnica do dia 08/05/2017, no restante tempo de aula executaram-se as escalas de ré maior, sol maior e mi maior.

Atividade Pedagógica nº 27 – 10/05/2017 – Aula Lecionada

A aluna executou o 1º andamento da Fantasia nº 8 de Telemann, mostrando empenho no estudo desde a aula passada. Exibiu mais dificuldades na execução dos trilos presentes na peça, de modo que este foi o ponto mais trabalhado. Para tal, aclarei e demonstrei no cravo o encaixe das notas dos trilos com as restantes e pedi-lhe que replicasse até o ter apreendido. Outro ponto focado foi a vantagem de aproveitar as pausas para colocar os dedos sobre as notas/teclas que vão ser tocadas a seguir. Como a 2ª metade da peça se encontrava menos dominada que a 1ª, trabalhou-se mais a 2ª parte e sugeri-lhe que a praticasse mais em casa.

3.1.6. Reflexão Crítica das Atividades Pedagógicas de Cravo

Após as atividades relatadas é possível encontrar pontos em comum, que no meu ver, são o mais importante para esta reflexão. Estes pontos prendem-se sobretudo com os mesmos tipos de dificuldades exibidas pela aluna e os restantes alunos e os métodos para as resolver.

Começando pela escolha de repertório, parece-me um bom compromisso o facto de o docente permitir a escolha de cada peça dentro do estilo pretendido e adequado à aluna, deste modo a aluna conhece e executa repertório diversificado e a faculdade de escolher entre várias peças possíveis é um fator de motivação, pois mais facilmente a aluna, ou qualquer aluno, se empenha mais para tocar uma peça de que goste do que para uma de que goste pouco ou que não goste de todo.

A dedilhação é um ponto fulcral para esta reflexão, de modo que se referem as dedilhações das peças musicais e as dedilhações das escalas e dos arpejos. Esta dedilhação, refere-se à decisão dos dedos que executam as notas em cada peça musical ou conteúdo técnico. Comparando as aulas assistidas da aluna de cravo com as restantes aulas de cravo e órgão, pude constatar que o professor escreve nas partituras as dedilhações e consoante os alunos vão progredindo, nos conhecimentos e nos graus, confia aos alunos a tarefa de dedilharem por si próprios parte das peças ou a totalidade destas, sendo que mais tarde pode corrigir alguns pontos das mesmas. Refere-se que nas primeiras atividades pedagógicas descritas, o docente dedilhou as peças para a aluna e a mesma teve a ocasião de dedilhar nas atividades pedagógicas nº 20 e nº 26. Tal método permite que os alunos aprendam modelos de dedilhação para mais tarde aplicarem e desenvolverem. Se nunca se dedilhassem as peças, os alunos provavelmente executá-las-iam cada vez com dedos diferentes, sem método, o

que criaria muita confusão; se os alunos, desde o início da aprendizagem, fossem incumbidos de dedilharem por si próprios, seria melhor do que não haver de todo dedilhação, mas sem bases nem modelos, também haveria confusão; se nunca dedilhassem os alunos as obras que tocam, não desenvolveriam esta capacidade, o que poderia trazer consequências nefastas se mais tarde quisessem seguir a carreira de músico; também se deve referir que dedilhar uma peça é uma forma de a estudar e de a perceber melhor. Deste modo, o método aplicado pelo docente mostra-se, no meu ver, equilibrado. Relativamente à dedilhação das escalas e arpejos, esta serve também como modelo, que sendo interiorizado pode ser aplicado nas obras musicais, para além disso, como o docente referiu na atividade pedagógica nº 1, as escalas e os arpejos são importantes para apreender as estruturas tonais. Para finalizar este parágrafo, refiro que me parece uma boa estratégia a de tocar a escala e os arpejos das tonalidades das peças (como sucedeu nas atividades pedagógicas nº 1, nº 2, nº 9 e nº 19) pois permite compreender melhor a tonalidade das mesmas.

A conversa sobre o estudo em casa esteve presente nas atividades pedagógicas nº 2, nº 8 e nº 13. Pode-se constatar que mais do que muito tempo de estudo, o docente pede à aluna que estude de forma consciente. No meu ver, este é um ponto muito importante, pois permite apreender melhor os conteúdos musicais e em menos tempo do que o requerido pela simples repetição irrefletida. Verifica-se que a aluna mostrou melhores resultados nas aulas seguintes a ter sido estimulada a estudar e acredito que neste sentido, a comunicação com os pais ou encarregados de educação é preponderante para a orientação dos estudantes jovens, como aconteceu na atividade pedagógica nº 2. O estudo consciente conjuga-se com os métodos ou ferramentas de estudo que a aluna ou os alunos vão aprendendo, nomeadamente o estudo por padrões, com mãos separadas e a aceleração progressiva.

Interligada com o estudo está a questão de aprender sem erros. Como focado pelo docente na atividade pedagógica nº 20, é necessário tocar/estudar tendo a consciência das notas certas e dos dedos certos, pois caso contrário será necessário corrigir o que se aprendeu mal e esta contrariedade de informações dificulta a aprendizagem.

No encadeamento do estudo consciente está o saber que dedos levantam e que dedos permanecem nas teclas a partir da informação retirada das partituras, especialmente nas peças a várias vozes. Este ponto foi focado nas atividades pedagógicas nº 6, nº 8 e nº 26.

Seguindo com os métodos de estudo, o estudo por padrões ou motivos foi focado nas atividades pedagógicas nº 19, nº 20 e nº 25 e o estudo com mãos separadas foi abordado nas atividades nº 1, nº 2, nº 6, nº 8, nº 14 e nº 19.

O estudo por padrões, ou seja, a execução consecutiva de cada um dos motivos presentes em determinada peça proporciona uma análise e maior compreensão de

cada obra, no meu ver, sobretudo nas peças a várias vozes (polifónicas). Deste modo, considero este método uma valiosa ferramenta de aprendizagem.

A execução de trechos com mãos separadas foi um recurso largamente utilizado nas atividades pedagógicas. A utilidade deste método, comumente utilizado pelos executantes de instrumentos de tecla, explica-se pela lógica de interiorizando bem cada parte então também se interiorizará melhor o todo. Nas atividades nº 2, nº 14 e nº 19 o professor completou tocando a parte que a aluna não tocava. Esta parece-me ser uma boa prática, pois para além da aluna treinar as partes à vez é obrigada a ouvir e a encaixar-se com a parte ou partes que o docente executa em simultâneo.

Um fator que, após a frequência das atividades pedagógicas, considerei essencial foi a execução de ornamentos, principalmente tendo em conta que quem interpreta música Barroca irá certamente deparar-se com uma generosa quantidade dos mesmos. No caso específico de instrumentos de tecla, para além da execução dos ornamentos em si, a principal dificuldade resulta do encaixe dos ornamentos com as restantes notas que se executam em simultâneo em determinada peça. Esta situação ocorreu nas atividades pedagógicas nº 1, nº 9 e nº 27 na execução de trilos. Destaco como essencial e eficaz o método do docente que, para além de clarificar o encaixe matemático das notas dos trilos com as restantes, chama a atenção para o facto de serem as partes que não possuem ornamentos as que guiam os ornamentos, método que segui e comprovei nas atividades nº 9 e nº 27.

Como último ponto, referem-se as audições. Sendo que o propósito da música, enquanto arte dos sons, é ser ouvida e que para ser ouvida é preciso que se seja executada, compreende-se a importância dos recitais ou audições, seja em contexto profissional ou de aprendizagem. Considerando o contexto de aprendizagem, as audições fornecem a oportunidade dos alunos executarem as obras que aprendem em público, proporcionando, no meu entender, um propósito, um foco e um valor que não existiriam em igual medida se os alunos nunca tocassem em audições. Tocar em público, para além de permitir o treino para tudo o que tocar em público acarreta, nomeadamente o possível nervosismo, a etiqueta musical e a adequação social, cria metas que estimulam a motivação e o empenho no estudo, assim como possibilita a atribuição de valor/significado após a concretização destas metas. Embora tenha assistido apenas às primeiras duas audições gerais de cravo e órgão das cinco realizadas neste ano letivo, posso inferir que tanto a aluna de cravo como os restantes alunos que pude acompanhar mostraram um maior domínio das peças nas audições comparativamente às aulas anteriores às mesmas, tal demonstra que as audições são uma meta que os alunos encaram com seriedade. Neste sentido, a aluna de cravo, para além da maior fluência na execução apresentada nas duas primeiras audições comparativamente às passadas aulas, também se demonstrou mais à vontade na execução em público na segunda audição. Considero em bom número as cinco audições praticadas, correspondendo a uma audição por cada dois meses de aulas. Em cada uma delas os alunos executaram uma ou duas peças, deste modo executaram

regularmente em público todo o repertório que necessariamente interpretam na prova final.

Após os pontos anteriormente mencionados, posso inferir que as atividades pedagógicas de cravo contribuíram para um enriquecimento de conhecimentos do meio do Ensino de música e especificamente, para a aquisição de conhecimentos e estratégias que permitem suplantar as dificuldades da aluna ou possíveis alunos de cravo, sendo que, da experiência que retirei desta prática de Ensino, resolver eficientemente no imediato cada dificuldade do(a) aluno(a) de instrumento é, no meu ver, uma das maiores dificuldades enquanto docente de música.

3.2. Caracterização e Síntese da Prática de Ensino Supervisionada de Classe de Conjunto

A classe de conjunto, acompanhada na Prática de Ensino Supervisionada, é constituída pelos seguintes elementos do Ensino complementar: uma aluna e um aluno de flauta de bisel do 8º grau/12º ano, uma aluna de violoncelo do 6º grau/10º ano e um aluno de piano do 7º grau/11º ano; encontrando-se estes na faixa etária dos 16 a 18 anos de idade.

Este grupo, sob orientação do professor João Paulo Janeiro, propôs-se a executar a trio sonata VI em sol menor de G. F. Händel H.W.V. 391, projeto que teve início em Janeiro de 2017 e durou até ao final de Maio. A maior parte das aulas decorreram quartas-feiras no salão nobre da E.M.N.S.C. Esta trio sonata de Haendel possui quatro andamentos: Andante, Allegro, Arioso e Allegro; é originalmente especificada para dois violinos e baixo contínuo, sendo que as partes dos violinos foram executadas pelos alunos de flauta e a parte do baixo contínuo pela aluna de violoncelo e pelo aluno de piano, ao cravo. O continuísta juntou-se à Classe de Conjunto a partir da quarta aula assistida. Foram assistidas um total de 11 aulas de 45 minutos.

Os alunos interpretaram a trio sonata em três recitais distintos fora do âmbito do conservatório, o 1º no Centro Cultural de Belém no início de Maio, o 2º no Palácio Marques de Pombal em Oeiras no dia 7 de Maio e o 3º no Palácio Flor da Murta em Paço de Arcos no dia 25 de Maio.

3.2.1. Relatório das Aulas Assistidas de Classe de Conjunto

Neste ponto apresentam-se as descrições sumárias e reflexões relativas às aulas de Classe de Conjunto.

Aula Assistida nº 1 – 18/01/2017

Nesta aula o grupo executou o 1º andamento: Andante da trio sonata de Händel. A aluna de flauta tocou a parte correspondente ao violino I com flauta de bisel soprano e o aluno de flauta a parte do violino II com flauta de bisel contralto; a aluna de violoncelo tocou a parte melódica do baixo contínuo.

Embora tenha sido perceptível a necessidade de mais tempo de ensaio, a coesão do grupo foi suficiente para que o professor focasse questões interpretativas como fraseados e o tipo e qualidade de som.

Aula Assistida nº 2 – 25/01/2017

Foi continuado o trabalho com o 1º andamento da trio sonata dentro dos moldes da aula passada.

Aula Assistida nº 3 - 08/02/2017

Trabalhou-se o 2º andamento: Fuga (Allegro), nomeadamente o encaixe das vozes e os fraseados e dinâmicas de acordo com os papéis das vozes.

Aula Assistida nº 4 – 15/02/2017

Nesta aula o aluno de piano juntou-se ao grupo, realizando o baixo contínuo no cravo. Continuou-se a desenvolver o 2º andamento: Allegro, sendo que foi notório o reforço que a sua participação proporcionou ao papel do baixo e ao grupo como um todo.

Aula Assistida nº 5 – 22/02/2017

O grupo de música de conjunto executou o 3º andamento da trio sonata: Arioso. O docente guiou e esclareceu os alunos quanto ao carácter do andamento, às hierarquias melódicas e quanto ao tratamento de dissonâncias e resoluções. Também salientou que era necessário ouvirem-se uns aos outros com mais atenção para que a música resultasse bem.

Aula Assistida nº 6 – 08/03/2017

Prosseguiu-se o trabalho com o Arioso (3º andamento), embora a violoncelista não tenha estado presente. Seguindo sugestão do professor, a flautista trocou a sua flauta soprano para flauta contralto, o que favoreceu a música com um som e timbre

mais doce, ao contrário do penetrante som agudo da flauta soprano. Foi novamente abordado o carácter do andamento e a sua execução de acordo com tal.

No restante tempo de aula o grupo tocou o 4º e último andamento da trio sonata: Allegro. Para este andamento, o docente, para além de focar a correção rítmica, chamou os alunos à atenção para o facto da música possuir frases com a sua hierarquia inerente e que como tal não deveriam dar a mesma importância a todas as notas.

Aula Assistida nº 7 – 15/03/2017

Esta aula foi dedicada ao último andamento da sonata: Allegro. Como referido pelo docente este andamento é uma espécie de giga e como tal deve sentir-se o balanço desta dança rápida. O professor insistiu na análise e compreensão das hierarquias musicais, com ênfase para as frases do tipo pergunta-resposta.

Aula Assistida nº 8 – 29/03/2017

O grupo de música de conjunto executou os quatro andamentos da sonata. Houve dois pontos gerais: a afinação e os locais adequados para respirar. Relativamente à afinação o docente focou que as quartas e quintas que os flautistas executavam sobre o baixo deviam ser um pouco mais para cima (agudas), de modo a estarem mais próximas de puras. No respeitante às respirações, o professor referiu os momentos onde os flautistas não deveriam respirar, de modo a não cortar as frases musicais, e sugeriu melhores locais para o fazerem.

No Arioso (3º andamento) decidiu-se que o baixo contínuo consistiria apenas no violoncelo em pizzicato, pois deste modo favorecia-se o carácter leve da peça, em contraposição ao violoncelo tocado com arco mais o cravo.

O quarto andamento, ou seja, a giga, mostrou-se o menos dominado e fluente. Como tal, o docente guiou os alunos para que estes tocassem mais rápido e com menos peso, explicitando as hierarquias musicais e os momentos de maior repouso.

Aula Assistida nº 9 – 19/04/2017

Tal como na aula passada, executou-se a sonata na íntegra, servindo esta aula de preparação para a audição que o grupo realizaria daqui a duas semanas no Centro Cultural de Belém (C.C.B.). Sendo que os andamentos já se encontravam coesos, mas com pontuais falhas por parte dos executantes, o professor referiu que ao tocar ajuda à concentração, estar atento ao sentido musical e fraseados, não desperdiçando assim concentração/energia noutros pontos desnecessários, estando simultaneamente atentos à coordenação do conjunto.

Aula Assistida nº 10 – 26/04/2017

O grupo soube que iria executar os dois primeiros andamentos da sonata no C.C.B. e como tal, esta aula serviu de preparação para este evento. Neste sentido foi simulada a disposição do concerto. Foi referida e trabalhada a sincronia e contacto visual do grupo, especialmente nos começos e finais das peças. Também foi trabalhada a execução de acordo com os afetos da música e, especificamente no cravo, a execução das notas dos acordes em simultâneo ou em arpejo de acordo com o carácter musical.

Aula Assistida nº 11 – 24/05/2017

Nesta última aula assistida, trabalhou-se novamente os dois primeiros andamentos da sonata de Händel, pois o grupo executá-los-ia no dia seguinte (25/05/2017) no Palácio Flor da Murta em Paço D'arcos. Após a audição das peças foi possível perceber o melhor equilíbrio musical e junção do grupo em relação às aulas passadas. Aperfeiçoou-se a afinação, o tempo dos andamentos, a duração das notas finais e a articulação das vozes.

3.2.2. Reflexão Crítica das Aulas Assistidas da Classe de Conjunto

O facto do grupo de classe de conjunto acompanhado ser constituído por alunos do Ensino secundário/complementar que frequentam o Ensino de música desde o 5º ano/1º grau, faz com que estes possuam boas bases musicais. Deste modo, o trabalho do docente concentrou-se na musicalidade/interpretação musical. Ao longo das aulas o docente incutiu aos alunos a hierarquia musical, a lógica das frases, e a distinção entre os papéis musicais de pergunta-resposta e de acompanhamento-melodia. Este pareceu-me ser um caminho bem adequado, pois embora os alunos tenham bases musicais, têm grande tendência para tocar tudo igual e marcado, sem consideração pela lógica ou sentido musical.

Em paralelo com o sentido musical, a conjunção do grupo é no meu entender um ponto também muito importante. A coordenação entre os músicos é essencial para que a música resulte enquanto música de conjunto. Saliento pontos como o olharem-se, especialmente nos inícios e finais de andamentos e a concentração para se ouvirem uns aos outros.

Por último refiro como bastante positivas as oportunidades que os alunos tiveram para tocar em público e em locais de destaque como o Centro Cultural de Belém, o Palácio Marquês de Pombal, em Oeiras, e o Palácio de Paço D'arcos. Foi notória a melhoria e coesão musical do grupo nas aulas após estes recitais.

Parte 2 - O papel da Improvisação na Música de Câmara Antiga e a sua Aplicação no Ensino Básico

1. Introdução

O que é necessário para uma formação musical completa desde a sua base, no âmbito do ensino da música erudita? Dentre os elementos essenciais para um desenvolvimento musical em pleno, todos são focados de igual modo ou com a mesma importância no ensino vocacional da música? Caso não sejam, qual o que se verifica ser mais excluído e que materiais e estratégias se podem adotar para obter uma maior plenitude musical? Estas são as principais questões orientadoras que levaram à escolha e construção da investigação que aqui apresentamos e que emergiu pelo seu relevo para o Ensino de Música. Tentar-se-á responder às mesmas no decorrer do presente Projeto do Ensino Artístico.

Enquanto cravista e intérprete de música da época áurea do cravo, que se pode englobar nos períodos históricos do Renascimento, Barroco e início do Clássico (com maior domínio no Barroco), estou de certo modo familiarizado com elementos de improvisação musical que eram parte integrante da prática musical da altura. Entrando ligeiramente na 2ª questão exposta, tenho observado que pouco tempo ou importância é atribuído a estes elementos criativos no ensino vocacional da música, ainda que quem execute música antiga seja suposto estar a par deles. Como a improvisação é criação, acredito que para além de permitir a expressão dum ponto de vista artístico, seja individual ou em grupo, é um elemento que fornece boas bases para a prática musical e maior compreensão da mesma. Este foi o mote para a presente investigação que inclui a elaboração de um método de improvisação dentro da linguagem da música antiga, mas não só, e pensado para música de conjunto ou de câmara no ensino básico.

A investigação divide-se nos seguintes pontos: os elementos da música; a improvisação na cultura ocidental; a improvisação na prática e ensino de música atual; método de improvisação aplicado; plano de investigação e metodologia; descrição das sessões de improvisação; análise geral dos resultados e conclusão.

2. Os Elementos da Música

As perguntas expostas na introdução, de básicas que são, surgiram a inúmeros músicos; citando Schafer¹:

*Devemos retornar sempre ao princípio. Quais são os ingredientes básicos da música? Quais são os elementos originais a partir dos quais se pode estruturar, e quais são os potenciais expressivos que o grupo humano ou o indivíduo possuem para realizar estes fins? Regressei a estas perguntas elementares. Talvez nunca me afastei delas.*² (Schafer, 1975, p. 17).

Schafer considera que todas as matérias que se podem ensinar são passíveis de se circunscrever a dois grupos: o das que satisfazem a necessidade de adquirir conhecimentos e o das que procuram a autoexpressão, sendo a música, juntamente com as restantes artes, uma matéria predominantemente expressiva. O mesmo autor constatou que o ensino da música estava, como outras matérias de cariz mais técnico, demasiado preocupado com a memorização de conhecimentos e dormente para a vertente artística; ou seja, para a exploração, experimentação, criação e expressão que ampliam e dão significado à experiência humana, neste caso através da música. (Schafer, 1975, p. 22).

Keith Swanwick³, partilhando os mesmos princípios e linha de pensamento, refere Murray Schafer, John Paynter⁴ e Ronald Thomas⁵ como pedagogos que desenvolveram a criatividade musical no ensino da música, com foco de trabalho na educação de crianças. Este trabalho foi desenvolvido desde os anos 60 do século passado. O próprio Swanick alerta que o ensino da música advém, naturalmente, do que se entende por música e que tal reflexão, sobre a natureza da música e do valor da experiência musical, é essencial por parte dos músicos e professores de música; a ausência da mesma pode levar a preconceitos danosos e a más práticas musicais (Swanwick, 1979, p. 7).

Analisemos, então, a construção musical desde os seus monómeros: estando a música diretamente ligada ao sentido da audição, logicamente, os constituintes essenciais da mesma são os sons. Encarando a música como matéria artística ou de expressão humana, entende-se que esta expressão acontece através dos sons; para tal é necessária a escolha dos mesmos. Schafer (1975) defende que para este processo de

¹ A. Murray Schafer é músico, compositor, pedagogo e autor Canadiano.

² Tradução livre.

³ Investigador e pedagogo Britânico que publicou obras sobre o desenvolvimento musical e o ensino da música.

⁴ Compositor e pedagogo Britânico que defendeu a criação no ensino de música e a educação musical como parte integrante da formação de todos os jovens.

⁵ Músico violoncelista Norte-Americano.

escolha é necessário explorar e estar muito atento ao ambiente sonoro e escolher e conservar os sons desejados e excluir, e se possível eliminar, os sons indesejados. Como sons indesejados são apontados os ruídos incluídos no conceito de poluição sonora, frutos da multiplicação descontrolada das máquinas e tecnologia em geral da sociedade moderna. Esta contaminação sonora tem comprovadamente levado ao ensurdecimento gradual. Complementando, (Schafer, 1975, p. 27) aponta como uma definição para ruído, os sons indesejados que temos aprendido a ignorar e por causa disso, agora estão fora de controlo.

Para além da escolha dos sons desejados, Swanwick identifica mais duas características essenciais da construção musical, a relação entre os sons e a intenção de que os sons sejam música. Estas três características são interdependentes e, juntas, permitem definir a música. O valor ou significado que se atribui à relação e organização sonora é o que faz com que este material sonoro seja veículo artístico e produtor de efeitos estéticos e não material sonoro aleatório. O termo “intenção”, atrás referido, advém da consideração de que ao ser uma atividade humana, a música não pode estar desprovida dessa intenção (Swanwick, 1979, p. 60). Semelhantemente, Schafer (1975, p. 27) considera os músicos como os arquitetos do som, os quais selecionam e organizam os mesmos com o fim de produzir efeitos estéticos desejados. Tanto Schafer como Swanwick apontam especificidades da música e as semelhanças com as restantes artes, esclarecendo que embora cada arte se baseie em sentidos diferentes, todas são um modo de exploração, de conhecimento, de pensamento, de sentimento, de expressão e comunicação. Como tal, a música também é uma forma de linguagem e comunicação. Swanwick resume estas relações e o discurso musical num modelo denominado de transformações metafóricas. Neste, o metafórico assume o sentido de estabelecimento de relações entre elementos, onde anteriormente não as havia. (Swanwick, 2003, p. 33). Este modelo está representado na figura 1.

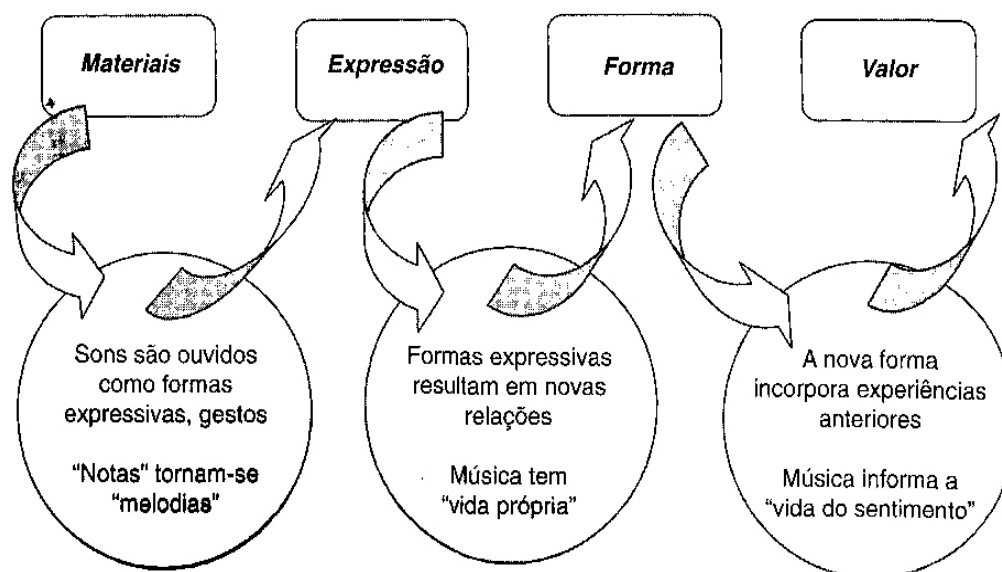


Figura 1 - Modelo das transformações metafóricas, extraído de Swanwick, 2003, p. 33.

Seguindo Swanwick, numa conceção musical construtivista, os níveis de materiais, expressão, forma e valor enquadram-se em etapas acumulativas de desenvolvimento cognitivo que respondem ao meio social e à tradição musical do meio em questão (Swanwick, 1991, p. 70). Este modelo de desenvolvimento musical foi testado em jovens e desenvolvido por Swanwick e Tillman desde os anos 80 e denominado de espiral de desenvolvimento. Tal se encontra na seguinte figura 2.



Figura 2 - Espiral de desenvolvimento musical extraído de Swanwick, 1991, p. 76.

Até ao momento exploraram-se os elementos constitutivos da música, tendo em conta a dimensão humana e social, deste modo já se possuem bases para analisar a 1ª questão: o que é necessário para uma formação musical completa desde a sua base, no âmbito do ensino da música erudita? Swanwick propõe o seu modelo de Ensino CLASP, baseado na integração das vertentes que considera indispensáveis à prática e, por consequência, ao ensino da música. A sigla contém as iniciais, em Inglês, destas vertentes que correspondem, quase na íntegra, às correspondentes palavras em Português: Criação/Composição, Literatura musical, Audição, Skills (ferramentas técnicas) e Performance (interpretação). O autor encara que dentro destas cinco vertentes, a criação/composição, a audição e a interpretação são as três fulcrais, e a técnica e a literatura/pesquisa musical servem de suporte às mesmas; conjuntamente constituem um todo equilibrado (Swanwick, 1979).

Regressando ao período das décadas de 1960/1970, encontram-se referências a importantes pedagogos como John Paynter e Muray Schafer. Estes criticaram o ensino da música demasiado intelectualizado, focado na interpretação, técnica e notação musical, deixando de parte a criação e espaço próprio ou conjunto para a exploração e expressão através dos sons. John Paynter criou e desenvolveu atividades baseadas na criação ou composição de obras individuais ou em grupo que têm sido adotadas por docentes de música, nomeadamente nas aulas de formação musical. Estas atividades criativas são apresentadas na sua obra *Som e Silêncio* (1970). As atividades pedagógicas seguindo a conceção CLASP de Swanick também têm sido aplicadas até ao presente, fazendo com que numa aula os alunos (individualmente ou em grupo) criem, ouçam, apreciem e executem música.

Tendo em consideração que para uma equilibrada educação musical é necessário conjugar os elementos de interpretação, criação e audição, com o suporte de técnica para a boa execução instrumental e pesquisa teórica musical, reexpõe-se a 2ª questão: Dentre os elementos essenciais para um desenvolvimento musical em pleno, todos são focados de igual modo ou com a mesma importância no ensino vocacional da música? Tendo os pedagogos mencionados anteriormente, pesquisado e desenvolvido atividades musicais criativas com jovens, entende-se que tal se deveu ao facto de terem encarado o ensino da música carente deste elemento criativo. Ainda que os seus trabalhos tenham ampliado a integração deste elemento até ao presente, pode-se verificar que atualmente o ensino vocacional de música dos conservatórios e escolas de música continua a não dar a devida importância à criação musical. Adiante apresentar-se-á uma fonte mais recente que comprova esta perspetiva, por ora voltar-se-á no tempo para explanar a vertente de criação que é o foco deste trabalho: a improvisação, introduzindo primeiro o seu conceito e considerações gerais.

3. A Improvisação na Cultura Ocidental

O *The New Grove Music Dictionary of Music* apresenta a seguinte definição de improvisação⁶:

Criação duma obra musical, ou a forma final duma obra musical, durante a sua execução. Pode envolver a composição imediata pelos seus executantes, ou a elaboração ou ajustamento de material já existente como base. Toda a performance envolve algum grau de elementos improvisativos, no entanto este grau varia de acordo com o período e o local, e de certa forma toda a improvisação assenta numa série de convenções ou regras implícitas. Pela sua natureza, a improvisação é essencialmente evanescente. É uma das matérias mais fechadas à pesquisa histórica (Sadie, 1980).

A partir desta definição, pode-se inferir que a improvisação pode variar no nível de liberdade ou complexidade, mas insere-se numa tradição ou linguagem própria, específica de determinada cultura e/ou época. Também se entende que a improvisação e a composição podem estar interligadas, mas distanciam-se no critério da temporalidade se entendermos a improvisação como criação no momento e a composição como criação bem ponderada e notada. Segundo Derek Bailey⁷, existem dois principais tipos de improvisação: a idiomática e a não-idiomática. A idiomática é a mais praticada e expressa a linguagem e afetos próprios dum idioma, como por exemplo o da música Indiana, o Barroco, o Flamengo ou o Jazz; a improvisação não-idiomática está ligada à chamada improvisação livre e embora possa ser altamente estilizada, não tem como objetivo representar uma identidade idiomática. (Bailey, 1993, XI).

Tendo em consideração que a música praticada nas escolas do ensino vocacional segue a tradição da música ocidental, que se pode generalizar como música erudita, é importante resumir os principais idiomas improvisativos da mesma.

A improvisação desempenhou um papel importante ao longo da maior parte da história da música Ocidental. A prática do cantochão Gregoriano e da polifonia dava-se, largamente, em ambos os casos, através da improvisação; a escola de órgão do século XVII era principalmente desenvolvida através da improvisação e, ao longo dos séculos XVII e XVIII, o acompanhamento harmónico, tanto de óperas como de música de câmara concertante, era geralmente deixado ao critério dos músicos para ser improvisado sobre um baixo contínuo, cifrado⁸ ou não. O próprio baixo contínuo

⁶ Tradução livre.

⁷ Músico guitarrista Britânico e referência no campo da improvisação.

⁸ As cifras são os números que indicam os intervalos que se devem realizar a partir do baixo e por consequências as harmonias.

desenvolveu-se através de contraponto⁹ improvisado. No início do período Barroco, ornamentações improvisadas aplicavam-se igualmente às formas sacras e profanas, às árias de óperas e oratórias, às cantatas e concertos sacros, às canções e solos vocais de peças de todos os estilos, e aparecia também nas insurgentes formas de música instrumental, especialmente sonatas e concertos. Dificilmente uma forma de música vocal ou instrumental era concebida sem algum grau de ornamentação, nalguns casos escrita mas muito mais frequentemente acrescentada na performance. (Bailey, 1993, p. 19).

Em *50 Renaissance & Baroque Standards*, são apontadas quatro categorias de improvisação que eram prática no Renascimento e no Barroco: improvisação sobre um baixo ostinato; improvisação sobre uma melodia; completa improvisação duma peça, e a improvisação sobre obras complexas. A improvisação sobre um baixo ostinato, da qual são exemplos o *passamezzo*, a *romanesca* ou os *grounds* Ingleses, são caracterizados pelas suas harmonias repetitivas que servem de base para todas as variações que se podem realizar sobre elas, sejam estas mais ou menos espontâneas. Como principal exemplo do segundo tipo de improvisação referido, aponta-se a glosa¹⁰ ou diminuição melódica. A completa improvisação duma peça ou improvisação sobre obras complexas estão relacionadas, nestas a improvisação dá-se sobre formas definidas, mais ou menos livres, como o cânone, a fuga, o prelúdio e a fantasia e, inclusive, a improvisação de toda um obra com vários andamentos, como é o caso duma suíte Barroca (Boquet & Rebours, 2007, p. 10).

Verifica-se que o período Barroco foi prolífero em elementos improvisativos, sendo que a improvisação sempre esteve de algum modo presente na música anterior a este período. A partir do período Clássico a improvisação continua a existir, mas assiste-se a um decréscimo da sua prática e a quase extinção da mesma sucede-se no século XIX. Derek Bailey aponta como um dos fatores deste decréscimo a ascensão do maestro orquestral (Bailey, 1993, p. 20). Outro fator para este decréscimo foi a revolução Francesa. A implementação dos valores liberais e democráticos na Europa após a revolução Francesa contribuíram para uma maior acessibilidade das artes para o povo em geral. Tal situação levou a que a música fosse notada com cada vez mais pormenor para que os amadores de música fossem capazes de a executar, pois estes não estavam a par dos conhecimentos e idioma necessários à sua boa execução. Considerando que cantar ou tocar para além do que está escrito na partitura é improvisar, então executar somente música escrita na íntegra permite espaço para a interpretação, mas não para a improvisação.

Os performers e compositores do período Clássico perpetuaram três tipos de improvisação Barroca: a ornamentação, a chamada fantasia livre e as cadências ou

⁹ Condução melódica de duas ou mais vozes em simultâneo e sua consequente harmonia.

¹⁰ Termo utilizado na península Ibérica como sinónimo de ornamentação melódica. Um dos principais tratados sobre este tema foi escrito por Diego Ortiz e publicado em 1553.

cadenzas (Sadie, 1980). Segundo C. P. E. Bach¹¹, os ornamentos podem ser divididos em duas categorias, os ornamentos sobre uma nota fixa, que caso sejam notados possuem um símbolo próprio ou então escrevem-se com poucas notas pequenas, e os ornamentos melódicos, os quais acrescentam algumas ou muitas notas a uma melodia e não possuem notação, pois podem variar muito e a sua utilização é governada sobretudo pelo gosto do executante (Bach, 1949, p. 80). Como exemplos de ornamento sobre uma nota, segundo C. P. E. Bach, nomeiam-se a *apoggiatura*, o trilo, o *grupeto* e o mordente. Estes continuaram a ser utilizados no período Clássico, se bem que não com a mesma frequência utilizada no Barroco. O último capítulo do tratado de C. P. E. Bach, *A verdadeira Arte de Tocar Instrumentos de Tecla*, é dedicado à improvisação, mas verdadeiramente aborda um único tipo desta: a fantasia livre. Bach descreve do seguinte modo a fantasia:

A fantasia é considerada livre quando não é medida e se move por mais tonalidades do que é costume noutras peças, as quais são compostas ou improvisadas metricamente (...) A fantasia livre consiste numa variedade de progressões harmónicas que podem ser expressas com recurso a todo o tipo de figurações e motivos. (Bach, 1949, p. 430)¹².

Referindo o último tipo de improvisação continuado no Clássico, a *cadência* ou *Cadenza*, pode-se resumir como uma secção no final de andamentos destinada ao cantor ou instrumentista, com o papel de solista, mostrar os seus dotes improvisativos baseando-se, na maior parte dos casos, no tema do andamento. Como exemplos, podem-se nomear Concertos Clássicos para violino e orquestra ou piano e orquestra.

No início do século XIX ocorreu um aumento de popularidade da improvisação e após 1840 a sua quase extinção. O pensamento Romântico expressou-se na criação espontânea da improvisação, mas esta tornou-se mais trivial devido à leviandade da prática musical de amadores da burguesia, o que apressou a sua decadência. Outros fatores para o declínio da improvisação no século XIX foram a ascensão do performer como intérprete e a separação da criação e composição da performance (Sadie, 1980).

Já no século XX, as poucas tradições continuadas de música improvisada estavam associadas com música funcional, como as danças sociais e a prática organística nas igrejas. No entanto, assistiu-se a uma nova e rica manifestação de música improvisada: o Jazz (Sadie, 1980). Veja-se a posição de Derek Bailey relativamente à revitalização da improvisação que o Jazz proporcionou:

¹¹ Carl Philipp Emanuel Bach foi um dos filhos de J. S. Bach, importante músico e compositor e autor dum dos tratados de referência que sistematizam a prática da música Barroca.

¹² Tradução livre.

Para o músico ocidental o seu grande serviço (do Jazz) foi o de reviver algo quase extinto na música ocidental: lembrou-o que a performance e a criatividade musicais não são necessariamente atividades separadas e que, no seu melhor, a improvisação instrumental pode atingir os mais elevados níveis de expressão musical (Bailey, 1993, p. 48)¹³.

Também na música contemporânea, alguns compositores introduziram alguns elementos improvisativos nas suas composições, havendo, como em tempos passados, flexibilidade de escolha por parte dos intérpretes e não uma completa submissão ao poder rigoroso da partitura (Bailey, 1993, p. 60).

Um dos poucos meios musicais no qual a improvisação sempre existiu é o do órgão de tubos ligado à sua prática funcional do acompanhamento litúrgico. H. Schouten¹⁴ refere relativamente a esta prática:

Todos os organistas de igreja são confrontados com problemas improvisativos Domingo após Domingo. O comum organista de igreja não necessita de improvisar fugas e passacaglias, rondós ou scherzos, e ninguém exige que as suas criações espontâneas tenham que ser caracterizadas pela invenção melódica original ou primorosa habilidade contrapontística. Todo o organista de igreja, no entanto, tem de ser capaz de elaborar uma frase musical retirada da liturgia numa forma simples, coesa e responsável. (Schouten, S.D. 3)¹⁵.

A improvisação no órgão ligado à liturgia teve um papel tão importante que se tornou uma base de formação musical para organistas e ganhou independência da própria liturgia. Durante o século XIX, assistiu-se simultaneamente à decadência da improvisação Europeia e ao florescimento de organistas que eram considerados improvisadores virtuosos. No século XX, a continuação desta tradição conduziu ao desenvolvimento da improvisação de concerto, prática que se tornou altamente especializada e desenvolvida, particularmente em França. (Bailey, 1993, p. 29). Na improvisação de concerto os organistas mostram a suas faculdades improvisativas sejam elas mais livres ou baseadas em formas definidas, como por exemplo a fuga, e existem inclusive concursos de improvisação, algo bastante impensável para quem está acostumado ao meio erudito assente na interpretação.

¹³ Tradução livre.

¹⁴ Músico organista Holandês e autor de várias obras sobre a prática do órgão de tubos e improvisação.

¹⁵ Tradução livre.

Resumiu-se a história e o papel da improvisação na Cultura Ocidental até ao século XX e com tal reforçou-se a visão de que a improvisação, enquanto forma de criação, é importante para uma completa experiência musical e complementar à interpretação. Nos séculos passados, era encarada como parte integrante da interpretação; desde meados do século XIX deu-se a sua cisão com a performance e tal veio a ser comprovado no século XX como pouco saudável ou limitador da experiência musical.

3.1. A Improvisação na Prática e Ensino de Música Atual

Entrando na comum realidade da incompreensão e desvalorização da improvisação no meio atual da música erudita, note-se a seguinte afirmação de Derek Bailey:

Como a improvisação está presente, até certo grau, em quase todas as atividades musicais, seria de se esperar que a habilidade para improvisar fosse um elemento básico para cada músico. Há, no entanto, músicos que não só não sabem improvisar como para os quais toda esta atividade é incompreensível. Como seria de se esperar, o não improvisador é geralmente encontrado na música clássica. (Bailey, 1993, p. 66)¹⁶.

Como contraposição a esta infeliz realidade apontada por Bailey, pode-se referir a prática organística (seja mais ou menos ligada à liturgia), a improvisação praticada por quem interpreta música do passado, com consideração ao que se sabe da forma como era executada, por exemplo a música barroca, as formas mais recentes de música com elementos improvisativos como a música contemporânea e especialmente o jazz e, os frutíferos trabalhos dos músicos, investigadores e pedagogos que contribuíram para adoção da criatividade nos currículos musicais. Ainda assim, a improvisação como forma de criação continua a não ser prioridade no ensino de música. Veja-se uma fonte mais recente na qual também se refere as consequências para os músicos licenciados que nunca tiveram oportunidade de criar durante a sua aprendizagem:

Actualmente é importante considerar que grande parte dos licenciados de muitos cursos de música não desenvolveu a prática da criação/composição/improvisação musical. Neste sentido criou pouca ou nenhuma capacidade criativa e manipuladora de material musical;

¹⁶ Tradução livre.

no perfil dos planos de estudos dos diferentes cursos, e dos seus planos de aula, geralmente prevalece o estudo da História e da Teoria da Música sobre a Prática musical e a Aprendizagem activa; as disciplinas são ministradas como partes isoladas em vez de constituírem partes integrantes de um sistema unificado. Simultaneamente, verifica-se que os estudantes integram mais rapidamente as grandes formações instrumentais e vocais do que os pequenos grupos, facto este que se torna repressor, senão aniquilador da prática da improvisação musical (...) a predominância da aprendizagem passiva colocou os actuais programas e sistemas de aprendizagem da música numa posição de fragilidade e instabilidade face a níveis de performance mais elevados, que se poderiam atingir com a inclusão da improvisação como disciplina formativa nos cursos de música, ministrados nos Conservatórios e Academias de Música do país. (Stanciu, 2010, p.15).

Felizmente, segundo a Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de Agosto, são previstas duas disciplinas opcionais de carácter improvisativo como oferta complementar no ensino secundário de música: baixo contínuo e acompanhamento e improvisação. Quer isto dizer que quem seguir o ensino vocacional da música até ao secundário, seja em regime articulado, supletivo ou integrado, tem a hipótese de escolher uma destas disciplinas e ter bases improvisativas, tendo como principal foco a harmonia. Quer também dizer que a leccionação deste tipo de disciplinas nos outros ciclos de ensino fica ao critério de cada escola de música ou conservatório, sendo que há algumas escolas ou academias de música, privadas ou semiprivadas que lecionam este e outros tipos de matérias de improvisação nos ciclos de iniciação ou básico ou fora destes como disciplinas de opção. Esta é já uma positiva perspetiva, tendo em conta a dificuldade de conjugar o ensino de instrumento, formação musical, técnica e ainda ter tempo para explorar a improvisação em aulas que na maior parte dos casos são de 45 minutos semanais.

Deste modo, enfrenta-se a 3ª questão apresentada na introdução: o que se verifica ser mais excluído e que materiais e estratégias se podem adotar para obter uma maior plenitude musical? Sabendo já que é a criação a vertente mais excluída das essenciais à educação musical completa, a minha sugestão é a experimentação dum método de improvisação a alunos do ensino básico de música. Não com a intenção de sugerir uma forma em concreto de incorporar a improvisação (seja num idioma específico ou em vários) nos currículos de música das escolas do país, mas sim como uma experiência prática que visa o enriquecimento musical e a complementaridade à interpretação. Para definir melhor esta intenção de enriquecimento ou ampliação, referem-se efeitos que podem derivar da experiência improvisatória, como a exploração de possibilidades performativas/interpretativas e sonoras, a aplicação de novas abordagens na forma de traduzir ideias em ações musicais e uma maior preparação para lidar com situações musicais desconhecidas e não preparadas.

Consideram-se alunos do ensino de música básico porque se assume importante a experiência criativa desde base, porque já existe esta possibilidade formativa no ensino de música complementar e porque, como é característico da música, é necessário tempo e frequência para a sua boa assimilação. Para defender essa perspectiva de ensino gradual e acessível a todos os alunos de música, Whitmer¹⁷ afirma:

Qualquer pessoa musical pode aprender a improvisar, considerando que ela reserve um tempo todos os dias para construir e estabelecer completamente a sua fluência. Não há nenhum grande segredo acerca dela; e, com a exceção da improvisação de concerto, nenhuma grande base de conhecimento teórico é exigida. (...) Todo este tipo de estudo deve ser praticado lentamente: é a única forma para tocar bem e improvisar alegremente. (Whitmer, 1934)¹⁸.

Estas considerações são referenciadas no prefácio da sua obra: *A arte da Improvisação*, um dos compêndios mais importantes destinados à improvisação baseada num tema melódico.

Sendo que a improvisação se pode praticar individualmente ou em grupo, optou-se por um módulo de improvisação em grupo com a intenção de obrigar os elementos participantes a ouvirem-se e responderem-se, produzindo uma simbiose musical que não é possível individualmente, sendo que também não é desejada uma grande quantidade de indivíduos como uma orquestra devido ao perigo de repressão da experiência de improvisação em grupo expressa na citação de Stanciu. Evidenciando uma vantagens da improvisação em grupo, Maud Hickey¹⁹ refere que quando alunos, em contexto de música de câmara, são ativamente encorajados a criar música juntos, são estimulados a pensar e a sentir musicalmente, podendo atingir níveis de entendimento musical mais profundos (Hickey, 1997, p. 17). Esta vantagem soma-se ao desenvolvimento de valores interpessoais, assim como ao aproveitamento de tempo e recursos tendo em conta a aplicação duma matéria de improvisação desde o ensino vocacional básico.

¹⁷ T. C. Whitmer, músico organista Norte-Americano autor de várias matérias sobre música.

¹⁸ Tradução livre.

¹⁹ Músico e professor de educação musical Norte-americano.

4. Método de Improvisação Aplicado - Investigação na Prática

As circunstâncias determinaram dois alunos do ensino vocacional básico da EMNSC para a aplicação deste método, uma aluna de flauta de bisel, do 5º grau/9º ano, e um aluno de cravo, também do 5º grau/9º ano, com idades na faixa etária dos 14/15 anos. Como estes alunos, devido aos instrumentos que executam, estão habituados, em certa medida, ao idioma da música antiga (especialmente do Barroco), decidiu-se utilizar como principal material peças acessíveis deste idioma, de forma a possibilitar a aplicação dos conhecimentos e práticas desenvolvidas na posterior interpretação deste repertório.

Estabeleceram-se como objetivos didáticos de aprendizagem dos alunos: desenvolver a audição e memória auditiva com base na interação em música de conjunto; fomentar a exploração sonora e a criatividade através da improvisação tonal e de atividades CAP (criação, audição e performance) segundo a conceção de Swanwick; decifrar estruturas rítmicas, melódicas e harmónicas através da improvisação, segundo modelos da música antiga e fomentar a integração em grupo e competências interpessoais.

Os resultados são analisados segundo os seguintes critérios: capacidade auditiva e gestão de concentração da mesma aquando da performance; capacidade criativa e expressão musical.

4.1. Plano de Investigação e Metodologia

Tratando-se o presente método dum módulo de improvisação, este tem, naturalmente, que ser prático, deste modo a metodologia é de natureza qualitativa e assume-se como investigação-ação, uma vez que se pretende analisar o nosso próprio ensino, ou seja, a investigação que desenvolvemos assenta na e sobre a prática, procurando, ao mesmo tempo, melhorar as nossas competências profissionais e contribuir para o sucesso dos alunos, avaliando, assim, o impacto que a própria ação tem na aprendizagem dos mesmos.

4.2. Descrição das Sessões de Improvisação

Foram realizadas sete sessões no salão nobre da EMNSC com uma média de 45 minutos cada, tendo sido gravadas em áudio. Nestas, foram utilizados os seguintes instrumentos: o cravo, pelo respetivo aluno da nossa classe de Instrumento, flautas de bisel, pela aluna de flauta, e, ocasionalmente, o órgão de tubos, por mim próprio.

As sessões consistiram na execução de três tipos de atividades distintas: exercícios imitativos rítmicos e melódicos; adaptação de peças de *50 Renaissance & Baroque Standards: With Variants, Examples & Advice for Playing and Improvising on any Instrument*, com recurso à invenção e imitação, e na criação de obras em conjunto partindo de uma proposta temática.

Na última sessão, os alunos foram entrevistados com questões que focaram o antes e o após as sessões e o que aprenderam de útil e relevante, tendo as suas respostas sido registadas em áudio e em papel, escritas pelos mesmos.

1ª Sessão – 03/05/2017

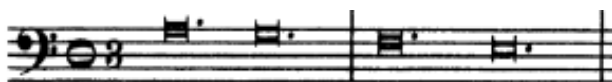
Consistiu em duas partes distintas: no treino auditivo com base na imitação de células rítmicas e melódicas, o qual ocupou a maior parte da sessão, e na improvisação sobre um baixo ostinato.

O treino auditivo foi primeiramente de cariz rítmico e depois de cariz melódico, tendo a participação dos dois alunos e a minha participação e orientação. Tanto a parte rítmica como a melódica, assentaram na criação duma célula por um dos elementos e na imitação da mesma pelos restantes, tendo todos a oportunidade de criar e imitar de forma cíclica, ou seja, depois duma célula ter sido criada por um elemento e imitada pelos restantes, era replicada pelo elemento que a criou, passando de seguida o papel de criar outra célula para o elemento seguinte. Este processo de criação e imitação pelos três elementos foi repetido várias vezes.

A parte rítmica baseou-se na criação de células formadas com apenas uma nota dentro de dois compassos quaternários e posteriormente dentro de dois compassos ternários, seguindo uma pulsação de tempo moderada. Após algumas voltas, ainda dentro dos compassos quaternários, foi pedido que cada elemento, depois de criar ou imitar uma célula, tocasse com uma nota só nos tempos fortes dos compassos quaternários, ou seja, no 1º e 3º tempos e em cada um dos três tempos dos compassos ternários.

A parte melódica baseou-se na criação duma melodia dentro dum compasso quaternário com as cinco primeiras notas da escala de dó maior (dó, ré mi, fá e sol), sendo a ordem das notas decidida pelo criador. Quem inventava a melodia repetia-a de seguida, executando-a também duas vezes quem a imitava. Cada elemento criou uma melodia e imitou duas. No final, cada um tocou a sua melodia, sobrepondo-se as três.

A improvisação sobre um baixo ostinato baseou-se no 2º andamento da obra *Lamento da Ninfa* de Claudio Monteverdi (1567-1643). Esta obra é composta para soprano, a qual representa o papel da ninfa, dois tenores, baixo e baixo contínuo. O baixo contínuo consiste numa descida de lá a mi que se repete ao longo de toda a obra, o qual está representado na seguinte figura:



começou. No final da improvisação foi-lhes requerido que ouvissem a obra original do compositor em casa, estando deste modo esta atividade de acordo com a conceção CAP de Swanick, ou seja a criação e performance duma peça e a audição, neste caso, da obra original que lhe deu origem.

Finalmente, como trabalho de casa para a próxima sessão foi solicitado aos alunos que pensassem e experimentassem juntos a atividade de cariz programático²⁰ em forma ABA denominada pastoral. Esta será explicada na 2ª sessão.

CrITÉRIOS da Sessão e Análise dos Resultados

Tendo este método como um dos principais objetivos o desenvolvimento auditivo por imitação, a iniciação por criação e imitação de células rítmicas e duma melodia serviu precisamente para este propósito.

O facto de tocar notas enquanto se ouvia a criação de outro elemento serviu para introduzir o treino da concentração, pois é necessário muita atenção auditiva para ouvir enquanto se toca em simultâneo e esta é parte essencial para quem executa música de conjunto.

Foi decidida a criação e imitação duma melodia curta (com cinco notas) para que este exercício não fosse desde logo demasiado complexo, visto que ao criar melodia também se cria ritmo. Seguindo a mesma linha de pensamento, foi pedido que cada um repetisse a sua melodia, possibilitando assim mais tempo de interpretação pelos elementos que a tinham que a imitar de seguida. No final do exercício melódico foi requerido aos alunos que executassem a melodia que tinham inventado para desenvolvimento da memória.

Foi utilizado o baixo do *Lamento da Ninfa* como base para improvisar devido ao facto de ser simples e repetitivo.

Os alunos demonstraram dificuldade no início do treino auditivo, mas um progressivo domínio até ao final do mesmo.

A improvisação sobre o baixo ostinato deu-se de forma bastante natural e pode-se considerar que fluiu bem, estando os alunos em sintonia um com o outro.

2ª Sessão – 10/05/2017

Dividida em três partes, esta sessão consistiu na audição da atividade pastoral, na continuação do treino auditivo com células rítmicas e no uso do trecho da peça *Romanesca* da página 17 de *50 Renaissance & Baroque Standards* como treino auditivo melódico e material improvisativo.

A atividade pastoral consistiu na representação através de sons de dois ambientes distintos: o 1º (A) campestre e o 2º (B) de tempestade, regressando e acabando a peça com o 1º ambiente, proporcionando deste modo uma estrutura geral em forma ABA. A ideia por de trás desta atividade surgiu da 6ª sinfonia de Beethoven: a Pastoral, a qual representa o ambiente campestre e as forças da natureza como chuva, vento e tempestade. Esta atividade enquadrou-se no âmbito CAP de Swanwick, sendo

²⁰ Música programática é aquela que tem como intenção exprimir imagens, ideias ou sentimentos extramusicais.

que os alunos já conheciam a 6ª sinfonia de Beethoven. Teve aproximadamente 5 minutos de duração.

O treino auditivo ocorreu dentro dos moldes da sessão passada, sendo focadas as células rítmicas em dois compasso quaternários.

Dentro do espírito imitativo ou de pergunta-resposta, foi usado o trecho de quatro compassos da peça antiga *Romanesca*, conforme ilustrado na figura abaixo:



Figura 4 - Início da Romanesca presente na página 17 de 50 Renaissance & Baroque Standards.

Para os alunos se ambientarem 1º executaram o trecho como está escrito, de seguida um criava melodias na 1ª metade dos compassos 1 e 2 e em todo o compasso 3 enquanto o outro imitava na 2ª metade dos compassos 1 e 2 em todo o compasso 4; trocando de criador e imitador na volta seguinte. Este esquema foi replicado diversas vezes. O aluno de cravo executava os acordes juntamente com as notas do baixo enquanto a aluna de flauta tocava, e executava as notas do baixo com as melodias na sua vez de criar. É de notar que nas mudanças de harmonia a replicação não se dava com as notas exatas, mas sim com o desenho e ritmos da melodia dentro da harmonia.

CrITÉRIOS da Sessão e Análise dos Resultados

Nesta sessão deu-se pela 2ª e última vez o treino auditivo com a criação e imitação de células rítmicas, sendo este conteúdos bem integrados nas peças que se utilizaram nas seguintes sessões.

Sendo que a harmonia do trecho da *Romanesca* alterna entre a tónica e dominante, correspondendo neste caso a si bemol maior e fá maior, e a estrutura da peça já sugere uma «conversa» de pergunta resposta, este trecho surgiu como o ideal para introduzir a improvisação com base na imitação melódica. A obra completa foi utilizada na seguinte 3ª sessão, deste modo a transição para a imitação de melodias de acordo com mudanças harmónicas foi gradual, tendo sido apresentado aos alunos como critérios mais importantes nesta atividade a replicação da melodia criada, aquando da mudança de acorde, com o seu início numa das 3 notas do acorde correspondente e a constância do tempo.

Após a audição da execução da atividade pastoral, considerou-se que a parte A (campestre) foi representada bem dentro do ambiente, mas a parte B (tempestade), embora se tenha distinguido da parte A não possuiu um carácter suficientemente agressivo, como as tempestades têm, sendo que os alunos criaram com sucesso uma

ponte para voltar à parte alegre e pastoril A, já com o bom tempo após a pouco hostil tempestade. Após comentar a obra dos alunos, foi-lhes sugerido, como recursos para representar os elementos da tempestade, a realização de trémulos e de clusters no cravo, para a representação da trovoadas, e a execução de sons sibilantes na flauta, representativos da ventania.

Foi notória a melhoria da prestação do treino auditivo com células rítmicas.

Na improvisação sobre o trecho da *Romanesca* os alunos tiveram um desempenho satisfatório e dentro do esperado, sendo que a flautista mostrou mais dificuldade na imitação aquando de mudança harmónica do que o cravista.

3ª Sessão – 17/05/17

Toda esta sessão foi dedicada à improvisação sobre a versão completa da *Romanesca* presente na página 38 de de *50 Renaissance & Baroque Standards*, a qual se encontra representada na figura 3.

No final, foi pedido que pensassem e ensaiassem pelo menos uma vez uma atividade que realizariam na próxima sessão, a qual foi denominada de os animais. Esta será esplanada na seguinte 4ª Sessão.

Primeiramente os alunos executaram a *Romanesca* como está escrita e o aluno de cravo experimentou as divisões melódicas da linha do baixo contínuo presentes na mesma página da figura 3, depois enquanto um criava melodias num compasso o outro imitava no compasso seguinte, sendo que ao longo das várias repetições que se efetuaram da peça se trocava a ordem de quem imitava e criava. Foi dada liberdade ao aluno de cravo para criar melodias com a mão direita, tocando sempre a linha do baixo com a mão esquerda, ou de variar ou diminuir a linha do baixo, realizando neste caso acordes com a mão direita. Enquanto a aluna de flauta criava o aluno de cravo realizava o baixo contínuo e enquanto o cravista criava a flautista tocava notas longas que pertencessem à harmonia do compasso. Para tal, analisou-se com a aluna de flauta as harmonias presentes em cada compasso. Foi sugerido que criassem melodias com ritmos não muito rápidos para que o encaixe e imitação fluísse melhor.

CrITÉRIOS da Sessão e Análise dos Resultados

Aprofundou-se a capacidade de ouvir tocando em simultâneo e a capacidade de imitar de acordo com as mudanças harmónicas, seguindo o princípio de na imitação da melodia começar com uma das notas do acorde correspondente.

Foi necessário marcar o tempo para que os alunos o conseguissem seguir sem parar a peça sempre que surgia uma dificuldade. Após uma série de voltas ou repetições sentiram-se mais confiantes. O aluno de cravo sentiu-se mais à vontade

para improvisar melodias com a mão direita do que a diminuir a linha do baixo contínuo com a mão esquerda, sendo que ao dividir a linha do baixo foi-lhe pedido para não mudar a natureza dos acordes. Também é relevante referir que a análise harmónica da peça com a flautista revelou-se frutífera.

2 - Romanesca
(Guardame las vacas, Vacas, Bacas, Baca, ...)

Europe, 16th - 18th c.

♩. ≈ 60

melody after Attaingnant

Ossia :

* Here the melody which can make its way to D or B♭ correctly avoids the F♯ - F♮ chromaticism.

Transposition

suggested melody

'... In Orleans, when we serenaded at dawn, we always played the galliard called la Romanesque on our Lutes and Ghilterns: But I found it too hackneyed & trivial.'
Arbeau (1589)

Division of the bass

The *Romanesca* includes eight harmonic changes, here spread over eight bars, but longer versions are sometimes found: Ortiz (below) adds four bars, insisting on the cadential motion, and Mudarra adds only two, different in each variation. Examples:

a) 

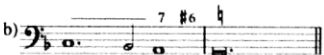
b) 

Figura 5 - Romanesca da página 38 de 50 Renaissance & Baroque Standards.

4ª Sessão – 31/05/2017

Na 4ª sessão os alunos executaram a atividade os animais e improvisaram sobre a peça *La Monica*, contida na página 120 e 122 de de *50 Renaissance & Baroque Standards*.

Para a atividade os animais, foi requerido aos alunos que representassem através de sons os seguintes animais: a tartaruga, o cavalo e o morcego, criando uma pequena peça para cada um deles e tocando as três de seguida. Como ouvinte, tive como objetivo perceber que animal representava cada uma das três peças, não sabendo a ordem pela qual iam ser executadas.

O trabalho sobre a peça *La Monica* ocorreu segundo os moldes das sessões passadas, ou seja variando a peça escrita com base na criação e imitação melódica, tendo ambos os alunos a oportunidade de improvisar e imitar, tendo como guia base a harmonia. Primeiramente improvisaram sobre a versão base apresentada no início da página 120, de compasso binário, e de seguida sobre a versão em compasso ternário ao estilo da dança antiga *Gagliarda*, presente na página 122. Ambas as versões estão abaixo representadas nas figuras 6 e 7, respetivamente.

46 - La Monica / Une Jeune Fillette Europe, 16th and 17th c.
(La Monaca, La Nonnette...)

The bass line, with its leaps of a fourth and a fifth, is particularly conducive to diminutions, as suggested in the small notes seen above. Example 46a for lute illustrates this idea in more detail.

Figura 6 - Versão base de *La Monica* da página 120 de *50 Renaissance & Baroque Standards*.

La Monica (continued)**46c - Versions in triple time**

The *Monica* also appears in triple time. Under the title *Celeste Giglio*, Caroso begins the piece in duple time before transforming it first into a *galliard*, then a *saltarello*:

a)

The musical score is presented in three systems, each with a treble and bass staff. The first system is labeled '[Gagliarda]' and the second system is labeled 'etc'. The score is in 3/4 time and features a treble and bass staff with various musical notations including notes, rests, and accidentals.

Figura 7 - Versão ternária de La Monica da página 122 de 50 Renaissance & Baroque Standards.

CrITÉRIOS da Sessão e Análise dos Resultados

A atividade os animais, a par com a pastoral constituíram a experiência improvisativa mais livre, ou pelo menos mais representativa/programática para os alunos, por oposição às improvisações sobre as peças antigas contidas em *50 Renaissance & Baroque Standards*, nas quais é necessário estar a par da precisa linguagem e/ou pensamento nelas contidas, que se pode definir em termos gerais como tonal. Considerou-se a execução da atividade os animais muito bem conseguida, tendo sido possível perceber claramente o animal que cada uma das peças representava. Estes foram executados pela seguinte ordem: cavalo, morcego e tartaruga. No cavalo, os alunos utilizaram um ritmo rápido de galope como elemento base; no morcego, sonoridades obscuras com recurso a, nomeadamente, uma lenta sucessão de acordes menores por parte do cravista e de sons sibilantes por parte da flautista, que se compreenderam cumprir o propósito de representar o bater de asas ou o vento; finalmente, a tartaruga foi representada através dum andamento bem lento.

A utilização da peça *La Monica* serviu para continuar o desenvolvimento auditivo e criativo com base na imitação ou pergunta-resposta, aprofundando o treino da concentração para ouvir enquanto se toca para depois poder imitar. Os alunos

demonstraram um maior domínio comparativamente às dificuldades apresentadas nas sessões passadas com o trabalho desenvolvido sobre a *Romanesca*.

5ª Sessão – 10/07/2017

As 5ª e 6ª sessões foram dedicadas à *Folia* contida na página 68 de *50 Renaissance & Baroque Standards* e suas variações presentes nas páginas 31 e 32 do mesmo manual. Ambas as sessões ocorreram no mesmo dia com intervalo entre as mesmas.

Na 5ª sessão os alunos executaram a versão da *Folia* composta por Michel Farinel (1649-1726) presente na página 68, realizando o cravista o baixo contínuo e executando a flautista a melodia. Esta versão serviu de base a toda esta sessão e encontra-se representada na seguinte figura:

* The *Folia* was a lively, noisy costumed dance of Iberian origin, the music of which was to gradually settle on the series of chords above. Numerous sets of variations were elaborated for viol, violin, lute, guitar, keyboard, flute. From Frescobaldi to Henze, by way of Corbetta, Lully, Sanz, Gallot, D'Anglebert, Marais, Corelli, A. Scarlatti, C.P.E. Bach, Sor, Liszt or Ponce, the *Folia* was varied in every century and continues to inspire composers today.

20a - Faronells Division on a Ground, Division Violin (1684)


This piece written by Michel Farinel (born 1649) and published by Playford is typical of the *Saraband* version of the *Folia*, which Murcia (1714) introduced with this phrase: '*Mui despacio. Al Estilo de Francia*' (Very slowly. In the French style). Paradoxically, these slow versions would often be entitled *Folies d'Espagne*.

Figura 8 - Versão da *Folia* de Farinel da página 68 de *50 Renaissance & Baroque Standards*.

Após terem realizado a versão da *Folia* de Farinel os alunos executaram as variações da *Folia* presentes nas páginas 31 e 32 de *Renaissance & Baroque Standards* de A. Corelli (1653-1713) - variação 10, de M. Marais (1656-1728) - variação 31, de compositor anónimo de fonte manuscrita - variações 1 e 10 e de Le Coq - variação 11, experimentando e adaptando cada uma destas variações a toda a estrutura da versão da *Folia* de Farinel, intercalando entre a aluna de flauta e o aluno de cravo a execução de cada variação dentro de cada compasso, no caso da variação do Corelli e de compasso a compasso, no caso das restantes. Estas variações estão representadas na

figura 9. Sendo que estas variações são de carácter rápido, para complementar foi pedido aos alunos que improvisassem quatro variações lentas (cada uma em toda a versão do Farinel), expressivas e com ornamentação, criando um num compasso e imitando o outro no seguinte e trocando a ordem na variação seguinte.

Corelli, var. 10



Marais, var. 31



- Linear, with conjunct motions in a flowing rhythm (manuscript source, var.1):



By observing the construction more closely, we sometimes see a motif repeated in imitation, strictly transposed at every change of harmony (manuscript source, var. 10):



or in every other bar (Le Coq, var. 11):



Figura 9 - variações da Folia presentes nas páginas 31 e 32 de 50 *Renaissance & Baroque Standards*.

Critérios da Sessão e Análise dos Resultados

Esta sessão teve como objetivo incorporar a estrutura da Folia e modelos de variação da mesma por diferentes compositores. A *Folia* contem uma estrutura de 16 compassos com repetição da harmonia dos primeiros 8 compassos nos restantes 8 (embora compositores tenham criado mais variações harmónicas nas suas variações), com uma pequena variação na cadência final nos últimos 2 compassos de modo a fechar com a mesma harmonia ou acorde com que começa, neste caso em ré menor. Na execução das variações dos compositores não houve criação e imitação por parte

dos alunos, mas como a execução das mesmas deu-se alternadamente entre ambos deu-se o efeito de pergunta-resposta. À semelhança das sessões passadas, a estrutura de criação-imitação aconteceu nas variações lentas improvisadas pelos alunos, sempre dentro de cada harmonia da *Folia* do Farinel.

Foi necessário os alunos serem orientados e repetirem diversas vezes cada variação para a adaptarem à versão geral do Farinel, especialmente nas mudanças harmónicas. Como as variações lentas por eles improvisadas se desenvolveram no final, fluíram melhor pois já se encontravam esclarecidos relativamente à harmonia. Também há que ter em conta que embora as variações de carácter rápido não tenham sido executadas tão rapidamente como a sua notação sugere, estas contêm algumas dificuldades técnicas que naturalmente necessitaram dalgum tempo de prática e habituação.

6ª Sessão – 10/07/2017

Após terem interiorizado as variações da *Folia* e terem improvisado as suas próprias variações lentas na 5ª sessão, na 6ª sessão os alunos executaram uma pequena composição da *Folia* à semelhança do tema e variações da mesma que diversos compositores compuseram ao longo dos séculos, intercalando entre variações de carácter vivaz, baseadas nas dos compositores que treinaram na passada sessão e variações de carácter expressivo, por eles improvisadas de acordo com a estrutura de criação-imitação de compasso em compasso. A estrutura da obra foi a seguinte:

1.Versão do Farinel (tema) – 2.Variação baseada na do Corelli (variação 10) – 3.Variação expressiva improvisada pelos alunos – 4.Variação baseada na do Marais (Variação 31) – 5.Variação expressiva improvisada pelos alunos – 6.Variação baseada em fonte manuscrita (variação 1) – 7.Variação expressiva improvisada pelos alunos – 8.Variação baseada em Le Coq (variação 11) – 9.Versão do Farinel.

Como trabalho final de casa para 7ª e última sessão os alunos ficaram incumbidos de definir e experimentar uma improvisação tonal em forma ABA que será explicada na 7ª sessão.

Crítérios da Sessão e Análise dos Resultados

Esta última improvisação segundo uma peça antiga englobou todo o esquema e competências desenvolvidas nas anteriores sessões.

A orientação dos alunos no tempo e nas mudanças harmónicas ao longo da sua execução fez com que estes fossem capazes de tocar a composição da *Folia* que lhes foi proposta. A flautista revelou sempre mais dificuldade em adaptar as melodias às

correspondentes harmonias, facto que pode ser explicado por não estar tão habituada a lidar com acordes, visto que ao contrário do cravista toca um instrumento melódico. Ambos demonstraram maior conforto e controle nas variações por eles improvisadas do que nas baseadas nos compositores.

7ª Sessão – 11/07/2017

Esta última sessão foi dividida em duas partes: na audição da composição tonal ABA e na execução da entrevista aos alunos.

Para a composição tonal propôs-se aos alunos que executassem uma peça com aproximadamente 5 minutos cujo guia fosse o contraste de carácter e de tonalidade, seguindo a seguinte estrutura:

Parte A - Tonalidade menor de carácter expressivo - mudança para a parte B - Parte B - Dominante da tonalidade menor ou sua relativa maior com carácter vivaz – Retorno à parte A - Parte A e final da peça.

Os alunos escolheram a tonalidade de lá menor para a parte A e a sua relativa maior (dó maior) para a parte B.

Finalizando este módulo de improvisação em sete sessões, deu-se a entrevista a cada um dos dois alunos, em separado. As questões efetuadas foram as seguintes:

1. Já tinhas tido alguma experiência a improvisar música? Se sim, qual?
2. Aprendeste algo de relevante? Se sim, o quê?
3. No futuro, pensas que aplicarás algum dos conteúdos apreendidos nas sessões? Caso sim, em que contexto e/ou de que modo?
4. O que mais gostaste?

As respostas às questões estão presentes no anexo I, sendo que a resposta à 4ª questão foi oral e não se encontra escrita.

CrITÉrios da Sessão e Análise dos Resultados

Com a atividade improvisativa tonal ABA, os alunos tiveram a ocasião de aplicar conhecimentos apreendidos no treino das peças antigas de forma mais livre. Foram orientados com pequenas sugestões de realização de cada parte, ao nível do carácter das mesmas, e principalmente com formas de transitar tonalmente entre as partes A, B, A. Foi enfatizado o facto de o mais importante ser a percetividade do contraste entre as partes.

O resultado desta improvisação foi positivo; nela os alunos executaram uma estrutura na qual o cravista acompanhava com acordes a melodia tocada pela

flautista, sendo perceptível a transição entre as partes e o contraste de carácter das mesmas e sendo este conseguido principalmente pelo tipo de acompanhamento realizado no cravo. Aponta-se uma semelhança à estrutura da *Folia* que não era pretendida, mas que os alunos utilizaram como recurso eficaz.

4.3. Análise da Aplicação do Método de Improvisação

Para a realização desta análise, baseio-me principalmente nos seguintes pontos: numa breve descrição da formação dos alunos até ao momento deste módulo de improvisação, na minha perceção do impacto que as experiências musicais tiveram neles e no cumprimento ou não dos objetivos enunciados no método de improvisação aplicado, tendo como referências de fundo o enunciado nos “Critérios das Sessões e Análise dos Resultados”, já apresentados no ponto anterior, e as respostas dos alunos ao questionário.

Os alunos tiveram uma formação “normal” no âmbito do ensino vocacional de música, ou seja, aulas de Instrumento, Formação Musical (disciplina sobretudo teórica), Classe de Conjunto (coro) e alguma experiência de Música de Conjunto Instrumental. Devido aos instrumentos que tocam (flauta de bisel e cravo), partilham de repertório em comum que abordaram ao longo da sua formação. Refiro-me ao repertório de música antiga, pois tanto o cravo como a flauta de bisel foram sobretudo explorados até ao início do Clássico, período a partir do qual a execução destes instrumentos entrou em declínio, até que em pleno período Romântico caiu no esquecimento. No início do século XX surgiu uma revitalização da prática da flauta de bisel e do cravo, não só com a execução da música da altura dos períodos áureos destes instrumentos, como também do surgimento de composições contemporâneas para estes instrumentos, se bem que a maior quantidade de repertório existente e explorado continua a ser o da música antiga. Sendo este o repertório que os alunos têm executado, estão a par de alguns elementos de improvisação que fazem parte do idioma do mesmo, exemplificando, o aluno de cravo tem bases de baixo contínuo, a aluna de flauta sabe que se podem acrescentar notas a uma melodia e ambos sabem que se podem executar ornamentos que não estejam escritos.

Da análise do nosso estudo, sob a forma de investigação-ação, em resposta à 1ª questão do questionário (Já tinhas tido alguma experiência a improvisar?) a aluna de flauta respondeu que tinha tido uma experiência numa aula de conjunto de instrumental Orff na qual foi pedido que improvisassem em certa tonalidade e o aluno de cravo respondeu que já tinha improvisado nos CIMA (Curso Internacional de Música Antiga) apesar de nunca ter feito exercícios de imitação.

Note-se que os alunos não responderam que já costumam improvisar na música que interpretam, pois, para eles, adicionar elementos próprios, dentro do estilo, à música escrita, é algo que tomam como normal; consideraram como improvisação a invenção mais desprendida da partitura, ou mesmo a invenção sem o uso de nenhuma notação.

É importante referir que o curso de música antiga em que o aluno participou conteve aulas de improvisação em grupo segundo estruturas como as danças de uma *suíte* Barroca, na qual os participantes inventam melodias à vez dentro da métrica e tonalidade da dança. No caso de quem toca um instrumento harmónico, como o do

próprio aluno, ou executa um acompanhamento para os restantes inventarem por cima, ou inventa uma melodia, ou realiza ambos ao mesmo tempo. A novidade para o aluno foi nunca ter tido que imitar o que os outros tocam. Este foi um dos principais critérios ou objetivo que se pretendeu desenvolver: o de estar atento ao que o outro toca e responder de acordo com tal, pois é essencial para quem toca música em conjunto e, também, porque era prática da altura inventar e imitar melodias na música em conjunto.

No sentido do que se acabou de referir, tenha-se em conta as respostas dos alunos à 2ª questão (Aprendeste algo de relevante? Se sim, o quê?).

O aluno de cravo respondeu: «Sim, a gerir a concentração entre a música que estou a tocar e quem está a tocar em conjunto comigo». A aluna de flauta respondeu de forma mais elaborada: «Sim, aprendi que é muito importante ouvir e estar atento ao que o nosso colega está a tocar para conseguir imitar e produzir uma harmonia que fique bem com a do outro e para estarmos juntos e não acelerarmos, por exemplo. Também aprendi um pouco mais sobre como estas peças Barrocas são criadas e como há sempre uma base de acordes onde a partir daí se podem fazer diversas versões diferentes».

As respostas à 3ª questão (No futuro, pensas que aplicarás algum dos conteúdos apreendidos nas sessões? Caso sim, Onde? De que modo?) seguiram o mesmo sentido.

O aluno respondeu: «Sim, no baixo contínuo porque estas sessões me fizeram desenvolver a rapidez a tocar acordes e a capacidade de ouvir a música tocada por quem estou a acompanhar». A aluna respondeu: «Sim, em outras atividades de música de câmara, pois ajudou-me a entender melhor como funcionar com outras pessoas a tocar ao mesmo tempo. Na formação musical e talvez em ATC, pois percebi um pouco acerca de como este tipo de peças é criado».

Perante as respostas obtidas, pode-se afirmar que foram cumpridos os objetivos de desenvolver a audição e memória auditiva com base na interação em música de conjunto e decifrar estruturas rítmicas, melódicas e harmónicas através da improvisação, segundo modelos da música antiga. Não se pode afirmar com segurança, mas espera-se que esta experiência conjunta tenha fomentado competências interpessoais. Exposto o anterior, é possível referir que os alunos desenvolveram o idioma improvisativo da música antiga em contexto de música de câmara e a rapidez da execução de ideias dentro dum estilo imitativo, capacidades que podem aplicar no futuro (tendo em conta que pretendem, pelo menos, concluir o ensino de música complementar) na interpretação de música, neste âmbito.

Tendo em conta a exploração sonora e a criatividade fora do âmbito da música antiga, ou da música estritamente tonal/modal, analise-se a prestação do duo relativamente à realização das atividades cujo intuito foi expressar elementos da natureza (atividade pastoral da 2ª sessão) ou animais (atividade os animais da 4ª

sessão) através de sons. Como esperado, os alunos recorreram à linguagem tonal, à qual estão habituados desde que iniciaram a aprendizagem de música. Sendo que a atividade de representar animais foi desenvolvida posteriormente à dos elementos da natureza, a exploração de efeitos e sonoridades representativas, neste caso de animais, sua natureza e meio, sem o receio de ir contra harmonia ou melodia, deu-se com mais sucesso. Segundo a aluna de flauta, estas foram as suas atividades preferidas (a do aluno foi a baseada no baixo do *Lamento de Ninfa* de Monteverdi), especialmente por ter sido diferente de tudo o que já tinha feito, portanto, de algum modo foi uma experiência significativa. Ainda que tenham sido apenas dois momentos, acredito que tenham contribuído em certa medida para a procura e reprodução de ideias sonoras com base na experimentação, característica que é essencial para a música enquanto arte.

5. Conclusão

Após a análise das três questões enunciadas na introdução do nosso Projeto do Ensino Artístico, que foram guias para o desenvolvimento da investigação, chegou-se à conclusão que a prática e ensino de música, para funcionar em pleno, necessita de integrar equilibradamente, em primeiro plano, as vertentes de interpretação, criação e audição, seja audição como apreciação musical ou como meio para a exploração, escolha e junção de sons. A aquisição de ferramentas técnicas e de conhecimentos teóricos, embora necessária, surge em segundo plano. Focando o panorama atual do ensino vocacional da música, constata-se que é prestada muito mais atenção à interpretação, a questões técnicas e à audição como apreciação musical do que à criação. Deste modo, existe um desequilíbrio no ensino de música.

Como sugestão de uma forma específica de introduzir uma vertente de criação em contexto de música de câmara, aplicou-se um módulo de improvisação, dividido em sete sessões, a dois alunos do ensino básico e analisaram-se os seus efeitos. Os objetivos base do método de improvisação foram definidos e adaptados aos alunos, inclusive no decorrer das sessões. Estas adaptações consideram-se “normais”, tendo em conta que se tratou de práticas improvisativas num registo de uma metodologia de investigação-ação. Se fossem outros elementos com formação e experiências musicais diferentes e/ou em maior número, provavelmente o módulo de improvisação teria sido diferente.

Crê-se que foi vantajoso o facto de terem sido dois alunos, assim, para além da orientação perante a tomada de decisões e superação de obstáculos ter sido bastante direta e personalizada, facilitou-se a fluência da invenção melódica e sua imitação nas «conversas» a dois. Também funcionou bem a adaptação deste tipo de reportório como material improvisativo em música de conjunto. Como tal, vê-se uma possível junção de reportório de música de câmara em contexto de aula, a conteúdos de improvisação progressivamente aprofundados, pelo menos no âmbito da música antiga. No caso de música duma época na qual a improvisação está mais ou totalmente desligada da interpretação, a abordagem a elementos de improvisação teria que ser diferente.

Como síntese conclusiva, podemos afirmar que se pôde constatar que o método produziu efeitos positivos, tendo sido cumpridos os objetivos de base e acredita-se que contribuiu para a expansão musical dos alunos. Também foi uma experiência gratificante e desafiante para mim, enquanto orientador do módulo de improvisação e serviu para a minha própria ampliação da visão musical e aprofundamento de conhecimentos nesta área, conhecimentos estes que continuarei a desenvolver sempre que a profissão de professor de Música o permitir e enquanto intérprete de reportório da música antiga ou de outros géneros.

6. Bibliografia

- Bach, C. P. E. (1949). *Essay on the True Art of Playing Keyboard instruments*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Bailey, Derek. (1993). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. USA: Da Capo Press.
- Boquet, P; Rebours, G. (2007). *50 Renaissance & Baroque Standards: With Variants, Examples & Advice for Playing and Improvising on any Instrument*. France: Éditions Fuzeau Classique.
- Hickey, M. (1997). Teaching Ensembles to Compose and Improvise. *Music Educators Journal*. 83(6), 17-21.
- Ortiz, Diego. (1553). *El Primo E Segundo Libro De Diego Ortiz Toledano*. Napoli: S.E.
- Sadie, S. (1980). *The New Grove Music Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan.
- Schafer, A. M. (1975). *El Rinoceronte en el Aula*. Argentina: Ricordi.
- Schouten, Hennie. (S.D.). *Improvisation on the Organ*. London: W. Paxton & Co. Ltd.
- Stanciu, Valeriu. (2010). *A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical: Exemplo de aplicação prática no Ensino Vocacional da Música*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Swanwick, Keith. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, Keith. (1991). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Morata.
- Swanwick, Keith. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Whitmer, T. C. (1934). *The Art of Improvisation*. New York: M. Witmark & Sons

Sites Consultados

- União das Freguesias Algés, Linda-a-Velha e Cruz Quebrada/Dafunto. (2017, Junho). *Linda-a-Velha*. Retirado de UF ALCD Website <http://www.uniao-alcd.pt/home/linda-a-velha.html>
- Escola de Música Nossa Senhora do Cabo. (2017, Junho). Retirado de EMNSC Website <https://www.emnsc.net/>
- Oxford Music Online. (2018, Janeiro). *Grove Music Online*. Retirado de OMO Website <http://www.oxfordmusiconline.com/>

Anexo I - Resposta dos Alunos ao Questionário Aplicado



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Mestrado em Ensino de Música 2016/2017

Módulo de Improvisação em Música de Conjunto no Ensino Básico

Questionário

Nome do aluno: _____

Grau e ano escolar: 5º grau / 9º ano

1. Já tinhas tido alguma experiência a improvisar música? Se sim, qual?

~~Não~~ Sim, há 3 anos tive esta experiência numa aula de ~~Orff~~ Orff em que nos foi pedido para improvisarmos numa certa tonalidade.

2. Aprendeste algo de relevante? Se sim, o quê?

Sim, aprendi que é muito importante ouvir e estar atento ao que o nosso "colega" está a tocar para conseguir imitar e produzir uma harmonia que fique bem com a do outro para estarmos juntos e não acelerarmos por exemplo. Também aprendi um pouco mais sobre como estas peças barrocas são criadas e como há sempre uma base de acordes onde a partir daí se pode fazer diversas

3. No futuro, pensas que aplicarás algum dos conteúdos apreendidos nas sessões? Caso sim, ~~quais~~ Onde? De que modo? ^{versões diferentes}

Sim em outras atividades de música de câmara pois ajudou-me a entender melhor como funcionar com outras pessoas a tocar ao mesmo tempo. Na formação musical e talvez em ATC pois percebi um pouco sobre acerca de como este tipo de peças é criado.



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Mestrado em Ensino de Música 2016/2017

Módulo de Improvisação em Música de Conjunto no Ensino Básico

Questionário

Nome do aluno: _____

Grau e ano escolar: 5^o

1. Já tinhas tido alguma experiência a improvisar música? Se sim, qual?

Sim, no CJAH apesar de nunca ter feito exercícios de imitação.

2. Aprendeste algo de relevante? Se sim, o quê?

Sim, a gerir a concentração entre a música que estão a tocar e quem está a tocar em conjunto comigo.

3. No futuro, pensas que aplicarás algum dos conteúdos apreendidos nas sessões? Caso sim, ~~quais?~~ Onde? ~~de que modo?~~

Sim, no básico continuo porque estas sessões me fizeram desenvolver a rapidez a tocar acordes e a capacidade de ouvir a música tocada por quem estão a acompanhar.